

A Literatura como Experiência no Ensino Secundário:
Ensaio sobre a Cegueira na Escola

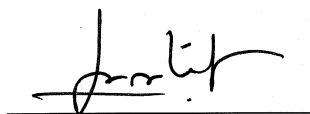
Sara Vilhena Martins de Almeida Leite

Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses
Especialidade de Ensino do Português

Fevereiro, 2015

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente.
O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas
no texto, nas notas e na bibliografia.

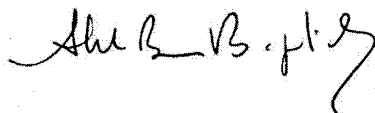
O candidato,



Lisboa, 1.º de Fevereiro de 2015

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a
designar.

O orientador,



Lisboa, 6 de Fevereiro de 2015

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Estudos Portugueses, especialidade de Ensino do Português, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Abel Barros Baptista.

Aos meus pais, Manuela e António, ao meu marido, Carlos, e aos meus filhos, Madalena, Vicente e Martin. Dedico-vos o meu trabalho pelo apoio, confiança, amor, orgulho, carinho e paciência com que sempre me trataram, mesmo nas ocasiões em que fui intratável.

A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO:

ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA NA ESCOLA

SARA VILHENA MARTINS DE ALMEIDA LEITE

RESUMO

Esta tese centra-se na questão da relevância da literatura enquanto matéria curricular no Ensino Secundário. Tendo em conta a finalidade educativa de formar leitores autónomos e voluntários de literatura ao longo da vida, e procurando dar resposta à questão de fundo «de que forma valerá a pena que a literatura permaneça no currículo do Ensino Secundário?», defendo que a literatura seja didactizada enquanto experiência estética – em conformidade com a teoria transaccional de Louise Rosenblatt. Proponho, nesse sentido, um conjunto de princípios metodológicos assentes na leitura efectiva dos textos, enfatizando a importância do carácter pessoal dessa(s) leitura(s) e da natureza democrática da discussão interpretativa. Nesta perspectiva, o romance *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, é apresentado enquanto texto literário cuja experiência de leitura em contexto escolar poderá ser particularmente adequada no último ano do Ensino Secundário.

PALAVRAS-CHAVE: literatura, ensino da literatura, experiência literária, leitura, *Ensaio sobre a Cegueira*, José Saramago

ABSTRACT

The central issue of this thesis is the relevance of studying literature in Secondary Education. Departing from the educational goal of making students become autonomous, voluntary life-long readers of literature, and seeking to answer the bottom-line question «in what way should literature remain in the secondary school curriculum?», I advocate that literature should be taught as an aesthetic experience – in accordance with Louise Rosenblatt's transactional theory. Thus, I propose a set of methodological principles based on the actual reading of texts, emphasizing the importance of the personal quality of such reading(s) and of the democratic nature of interpretive discussion. In this perspective, the novel *Blindness*, by José Saramago, is presented as a literary text whose reading experience at school might be particularly suited for the final year of Secondary Education.

KEYWORDS: literature, teaching of literature, literary experience, reading, *Blindness*, José Saramago

ÍNDICE

Nota prévia	i
Introdução	1
Parte I: Literatura como experiência	19
Parte II: A experiência literária no Ensino Secundário	
1. Literatura para quê?	51
2. Que literatura?.....	75
3. Literatura como?	95
Parte III: Uma experiência possível	
1. Antes da leitura	127
2. Durante a leitura.....	159
3. Após a leitura	193
Conclusão.....	213
Bibliografia	223

NOTA PRÉVIA

At all stages of our history, including those in which the primary goals of education would seem most antithetical to such emphases, teachers have paid at least passing tribute to the broadening aspects of literature. Only rarely have they considered, however, the implications of such an emphasis for the way their subject should be taught, being for the most part content to assume that the humanistic benefits would follow naturally from exposure to the proper content.

Arthur N. Applebee, *Tradition and Reform in the Teaching of English*

Em 1998, quando acabei de ler, pela primeira vez, o *Ensaio sobre a Cegueira*, prometi a mim própria: se algum dia escrevesse uma tese de doutoramento, haveria de ser sobre aquele romance de Saramago, que me afectou muito mais profundamente do que qualquer outra obra literária até então. Durante mais de dez anos, o projecto limitou-se à simples declaração, enquanto fui ganhando ânimo e adquirindo maior maturidade para me sentir capaz de enveredar por caminhos de investigação mais exigentes do que os que já tinha percorrido.

Porém, a impressão causada pela leitura foi tal, que selecionei essa obra, logo no ano lectivo seguinte, para fazer parte das leituras obrigatórias do programa de Literatura Portuguesa que felizmente tinha a liberdade para criar, enquanto docente numa licenciatura para Professores do 2.º Ciclo. E foi com grande satisfação que verifiquei que a maior parte dos alunos partilhou do meu entusiasmo pela leitura do *Ensaio* – talvez mais do que dos outros romances que selecionei – chegando mesmo alguns deles a revelar-se surpreendidos por terem descoberto que afinal gostavam de ler um autor que antes lhes parecera demasiado denso, mesmo maçador.

No entanto, durante os anos lectivos em que pedi aos estudantes de 19 e 20 anos que lessem essa e outras obras de literatura portuguesa, não me apercebi de que o aspecto mais importante das experiências literárias que lhes proporcionei não estava tanto nos textos que eu escolhia cuidadosamente, na esperança de que as minhas

preferências provocassem ou aumentassem neles o gosto pela leitura, mas sobretudo na metodologia que fui utilizando nas aulas. A forma como trabalhámos sobre os textos, em diálogo permanente, construindo uma interpretação negociada entre todos – e independente da “análise da obra” disponível nas livrarias, na secções de apoio ao estudo – fez, creio, a diferença na formação daqueles jovens, pela forma democrática como a literatura recebeu a nossa atenção, pelo modo como os alunos foram estimulados a desenvolver hábitos de interpretação autónoma e reflexão participada – aquilo a que Louise Rosenblatt chamou “habits conducive to social understanding”.

O que eu fazia não era “ensinar literatura” nos moldes tradicionais, porque não tinha a intenção de transmitir conteúdos a propósito dos textos, mas antes a de criar, na sala de aula, espaço e tempo para a leitura enquanto experiência estética, isto é, enquanto processo “transaccional” (usando a terminologia de Rosenblatt, inspirada em Dewey), tanto entre os textos e os leitores, como dos leitores entre si. O que fiz não foi propriamente original, mesmo comparando a minha prática docente com os exemplos que pude observar ao longo da minha formação académica. Alguns dos professores que tive leram realmente os textos *com os alunos*, outros leram-nos *para os alunos* e outros ainda limitaram-se a falar dos textos sem se preocuparem em lê-los. Foram certamente os primeiros que me inspiraram, porque os achei os melhores. No entanto, foi a prática que me conduziu, mais tarde, à teoria. Muito do que fiz com os meus alunos aconteceu de forma mais ou menos espontânea, experimental, o que não significa que se tratou de um ensino errático ou irresponsável, mas antes que a leitura das obras no seio da disciplina nos *conduzia*, e que por isso, a cada ano, era necessário abrir um caminho novo: aquele por onde a discussão nos levasse.

Em retrospectiva, concluo que uma das mais felizes consequências dessa prática foi o facto de me ter permitido aprender muito mais do que se me tivesse limitado a “ensinar as obras” aos alunos, isto é, a explicar-lhes como é que cada uma delas deveria ser interpretada. Porque, ao responsabilizá-los pela interpretação dos textos, permiti que eles contribuíssem para iluminá-los com leituras originais, fruto da sua sensibilidade, do seu conhecimento e das suas experiências de vida particulares, que por sua vez vieram iluminar as minhas leituras desses textos. Uma das lições mais valiosas que posso retirar dos anos em que leccionei literatura portuguesa é a de que a leitura individual – por mais credenciado que seja o leitor – nunca se basta a si mesma, apenas constitui um primeiro passo essencial para a verdadeira aprendizagem: a que é baseada na co-

construção do conhecimento. Como diz Robert Probst, o facto de a Escola proporcionar situações em que, na mesma sala, estão reunidos vários leitores do mesmo texto não deve ser desperdiçado. E é realmente um desperdício utilizar esses contextos para pôr um único leitor a falar aos outros sobre esse texto. O saber que é construído, em lugar de ser apenas testemunhado, é o que tem melhores condições para dar frutos. E é nas oportunidades de construção conjunta do significado dos textos literários que, em cada consciência, esse significado pode adquirir uma relevância duradoura. Foi quando encarei a leitura literária como uma prática fundamentalmente socializante e democrática, e não (apenas) como uma actividade solitária, que mais beneficiei, eu própria, das grandes virtudes da literatura – aquilo a que Arthur Applebee se refere como “the broadening aspects of literature”, ou os seus “humanistic benefits”, o que, do meu ponto de vista, se prende com a qualidade das grandes obras literárias a que Richard Rorty chama “inspirational value”.

No pequeno círculo de leitores que era cada turma, as obras adquiriam assim vida e significado, como resultado da sua interpretação por um conjunto particular de consciências em diálogo. O texto era nosso, porque nos pertencia o sentido que ele adquiria entre nós, porque o fazíamos *existir na leitura* que dele íamos construindo nas aulas. E esta não se resumia a conversas amenas ao sabor dos caprichos e das impressões daqueles que decidiam dizer o que pensavam ou sentiam: sucediam-se com o progresso natural da criação de um projecto comum, no seio do qual se pretendia que cada leitor pudesse aprofundar a sua relação transaccional com o texto e, finalmente, sentir-se capaz de a verbalizar por meio de um comentário crítico original.

O preço a pagar pelo privilégio de orientar a criação de leituras literárias era substancial, mas valia bem a pena: findo o ano lectivo, era necessário abdicar de tudo o que fora construído e começar de novo, com as turmas seguintes, abrindo os livros como se fosse pela primeira vez. Todavia, o que concluí mais tarde foi que esse trabalho a que eu me prestava não constituía propriamente um senão exclusivo da minha prática, mas uma inevitabilidade decorrente da natureza da própria literatura: se os textos literários são escritos para serem lidos, não é lícito que na Escola eles sejam apresentados aos alunos como textos que *já foram lidos* e em relação aos quais é preciso apenas dizer o que já outros disseram. O “preço” que eu pagava, todos os anos, era afinal o preço que todos os professores de literatura deveriam estar dispostos a pagar.

Desenvolvi, portanto, duas convicções: por um lado, a de que a literatura traz mais benefícios aos leitores que lêem com os outros; por outro, a de que o ensino da literatura só se justifica quando salvaguarda o direito de todos os estudantes fazerem e darem voz às suas leituras dos textos. Foi a partir dessas duas convicções que percebi a relevância de desenvolver uma tese sobre a leitura literária em contexto escolar. Até porque a minha perspectiva se foi desenhando em dissonância com as de outros defensores do ensino da literatura em Portugal, com os quais inicialmente me identificava. Quase todos, fui constatando, falavam ou escreviam em prol do valor cultural ou patrimonial da literatura em si mesma, ou da relevância da literatura enquanto “texto complexo”, pelas sofisticadas competências que a sua leitura exige. Não encontrei, nos discursos dos defensores portugueses da literatura na Escola, quaisquer referências à importância da construção conjunta do sentido das leituras literárias no espaço escolar, ao valor da “leitura democrática”, como Gordon Pradl a concebe.

Isto explica que as referências teóricas em que me baseio para defender a “didactização transaccional” da literatura sejam algo diversas das que normalmente são invocadas em teses semelhantes. Para mim, foram leituras muito elucidativas e, embora algumas palavras desses teóricos estejam datadas, permanecem actuais na sua reivindicação da urgência de modificar práticas empobrecedoras e contraproducentes, transmitindo lições inspiradoras e extremamente válidas, que a meu ver é preciso continuar a ouvir.

INTRODUÇÃO

Were all instructors to realize that the quality of the mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth something hardly less than a revolution in teaching would be worked.

John Dewey, *Democracy and Education*

I see clearly, now, not only certain ways in which theory can help us solve curricular and pedagogical problems; I see also how teaching can help theory pose and elaborate those problems. I see that teaching and theory are always implicated in one another.

Robert Scholes, *Textual Power*

Como sabemos, desde pelo menos 2001 que a presença ou ausência dos textos literários nos conteúdos do programa oficial de Português do Ensino Secundário tem sido uma questão polémica, originando inúmeros discursos contra e a favor. Ao fim de mais de uma década, e considerando o novo programa homologado em Janeiro de 2014, parecem ter vencido as vozes que vinham denunciando a perda de importância da literatura no ensino e enfatizando os seus benefícios para a formação dos jovens.

Todavia, a defesa da literatura na Escola e a sua tradução num programa abundante em conteúdos literários tem favorecido práticas didáticas redutoras, por radicarem na transmissão de conhecimentos *sobre* as obras seleccionadas, desconsiderando a experiência pessoal de leitura dos textos por parte dos alunos e desincentivando práticas interpretativas mais desafiantes, envolventes e dinâmicas. Assim, torna-se pertinente recolocar a questão “será a literatura importante, hoje, na nossa sociedade, para a formação dos jovens no Ensino Secundário?”, para lhe retorquir de forma diferente do que se tem feito em Portugal, considerando a escassez de propostas concretas e construtivas orientadas para a justificação da resposta mais sensata: *depende*.

No nosso país, o modo como se tem discutido a questão do ensino da literatura no Secundário não tem privilegiado os argumentos mais fortes: aqueles que não subalternizam a literatura em prol do ensino da língua, mas antes mostram como a

experiência de ler e discutir textos literários é importante para formar cidadãos integrados numa sociedade democrática. Daí que uma tese sobre este assunto deva reconsiderar a pergunta, se não para lhe responder definitivamente, pelo menos para explorar outro tipo de argumentos, que poderão fazer incidir uma luz diferente sobre o assunto, porventura incentivando os actuais responsáveis pela definição dos objectivos, finalidades, conteúdos e metodologias da disciplina de Português a repensar a sua actividade.

O que nesta tese tento demonstrar é que a leitura, a análise e a discussão de textos literários na Escola constituem um trabalho benéfico para a formação dos alunos, mas só têm condições para prevalecer, de forma consequente, na prática pedagógica, se for alterada a forma como a Escola medeia a relação entre os alunos e os textos. Assim, em resposta à pergunta de fundo – “ainda se justifica, hoje, abordar a literatura no ensino secundário?” –, a nossa resposta é: sim, na condição de a literatura ser encarada essencialmente enquanto *experiência*, se as metodologias de ensino se centrarem na discussão aberta e democrática dos textos, e se houver a preocupação de seleccionar obras que favoreçam essa discussão, como é o caso do romance *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago.

Pretendo, portanto, reivindicar para a literatura no Secundário um lugar que não subjugue esta última ao ensino da “língua materna”, que não seja fundado numa instrumentalização redutora, mas que antes valorize todo o potencial formativo da leitura literária, fazendo justiça à finalidade mais genérica de formar leitores para a vida, que está subjacente ao ensino da literatura em geral. O novo Programa de Português aumenta o peso da literatura nos conteúdos e insiste na importância do texto literário enquanto “texto complexo por excelência” e cujo “valor histórico-cultural” e “valor patrimonial” são critérios centrais que justificam o “contacto direto” dos alunos com os textos – embora não faça mais do que impor textos/autores e “tópicos de conteúdo” que parecem sugerir o mero retorno a práticas tradicionais. De resto, banir quase por completo os textos literários dos programas de Português, como sucedeu em 2001/02, constitui uma consequência previsível da forma tradicional de a Escola lidar com a literatura, colocando-a ao serviço do ensino de outros saberes e competências, quer estes sejam de ordem cultural ou política, quer sejam de ordem linguística.

A subjugação do estudo da literatura ao objectivo de desenvolver competências linguísticas, como se sabe, adquiriu grande importância a partir da década de 1980,

quando se redesenharam os programas de língua materna em função da sentida necessidade de aumentar os níveis de literacia e a eficácia comunicativa dos estudantes. O imperativo da literacia, de resto, continua a estar na ordem do dia, dada a complexificação da sua noção e a redefinição dos «objectivos expectáveis para a compreensão e a produção textuais», como se reconhece no recente documento *Programa e Metas Curriculares de Português* (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA: 2014: 5). Todavia, considerar a literatura fundamentalmente como “uma possibilidade da língua” e um meio de a dominar melhor parece convidar ao esquecimento de outras formas de a encarar e de promover a experimentação literária, porventura mais pertinentes na sociedade em que vivemos hoje, e mais favorecedoras do seu potencial formativo. É evidente que, independentemente de ser antiga ou contemporânea, a literatura se afirma enquanto realização privilegiada dos “possíveis” da língua. Mas é redutor encará-la apenas enquanto tal. A submissão da literatura ao ensino da língua comporta o risco de depreciar na primeira precisamente aquilo que ela terá de mais valioso, actualmente, na formação dos cidadãos: o facto de, ao estimular e promover o pensamento crítico, a imaginação, o conhecimento do eu e do mundo e a capacidade de compreender o Outro, contribuir para desenvolver as qualidades que, em cada indivíduo, sustentam a própria democracia enquanto sistema de organização social (NUSSBAUM, 2010).

Há, de facto, boas e fortes razões para estimular a leitura na Escola nos nossos dias, tal como antes, criando condições para que se estabeleçam laços de afectividade duradouros entre os leitores e os textos. Então, é urgente explorar as mais-valias da leitura literária, ajustando as metodologias às potencialidades educativas da literatura, de modo os próprios alunos acolham com vontade e interesse as oportunidades de contacto com os textos. Como sabemos, a relação entre alunos e textos literários é muitas vezes pouco amistosa e, na melhor das hipóteses, implica que estes encaram a literatura como algo útil e suficientemente agradável, sem no entanto estabelecerem com ela uma relação duradoura (cf. RODRIGUES, 2006: 2). Essa falha no cumprimento das finalidades do ensino da literatura estará relacionada com o carácter obrigatório das leituras escolares, com o facto de existirem inúmeros auxiliares de estudo que oferecem sínteses, análises e comentários prontos a usar, que se interpõem constantemente entre o leitor e o texto e que chegam a tornar dispensável o contacto com a obra original e integral, e também com a forma mecânica e previsível como as

obras são abordadas, que compromete a possibilidade de se criarem condições de convívio genuíno e espontâneo com os textos, favorecedoras de aquisições e aprendizagens efectivamente relevantes, a longo prazo.

As metodologias predominantes no ensino secundário, no que respeita à abordagem de textos literários, não só falham, globalmente, em cumprir o objectivo de promover a frequência e o gosto pela sua leitura, como apontam para um desfasamento entre o que se acredita que possam ser os benefícios da leitura literária e a forma como essa leitura é promovida na Escola. Não admira, pois, que, como consequência natural desse desajustamento, os textos literários tenham sido progressivamente substituídos por textos funcionais e administrativos, ou que o tratamento dos textos literários, subjugado à finalidade de desenvolver a capacidade comunicativa dos estudantes e aumentar o seu saber enciclopédico, não contribua, como poderia, para a formação dos estudantes a esses e a outros níveis.

O objectivo de formar leitores para a vida¹ parece, assim, esvaziar-se de sentido, mesmo quando a literatura ressurge em força, enquanto conjunto de conteúdos programáticos a ministrar – até porque os próprios professores se insurgem contra aquilo que crêem ser uma dose excessiva de literatura para os jovens de hoje. É por demais sabido que actualmente a literatura, como as artes e as humanidades em geral, sofre de uma descrença generalizada, no que respeita à sua (não) contribuição para a prosperidade dos indivíduos e das nações, de uma impopularidade inversamente proporcional à importância atribuída às áreas do saber directamente ligadas ao desenvolvimento científico, económico e tecnológico. Porém, também têm surgido estudos que apontam para as vantagens de procurar na literatura inspiração e respostas de todos os tempos para os problemas de hoje, mesmo no âmbito da economia, da gestão ou do *marketing* (CEIA, 2012: 210).

Cada vez mais, os resultados de estudos empíricos apontam para a relação entre a leitura de textos de ficção e as capacidades cognitivas e relacionais dos indivíduos (PAUL, 2012). É inegável que a leitura, interpretação, análise e discussão de textos literários, além de aumentarem a cultura geral e de envolverem os indivíduos com os

¹ Este objectivo estava expresso no *Programa de Português* (cf. COELHO, 2002: 6), mas no actual Programa pode apenas subentender-se na referência à «fruição» esperada nas leituras efectuadas pelos alunos (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 7) e no facto de um dos objectivos gerais ser o de que eles venham a ser capazes de «apreciar textos literários» (*idem*: 10). Em todo o caso, parece-me lícito crer que essa finalidade continua a estar subjacente ao ensino da literatura.

outros e com o mundo em que vivem, de os implicarem socialmente e de lhes permitirem apropriarem-se da experiência alheia e amadurecer com ela, exercitam competências linguísticas e intelectuais, ao levar o leitor a reflectir, a fazer inferências, a relacionar e interpretar dados, a pensar criticamente, a posicionar-se contra ou favor do que lê. Mas obviamente que esses benefícios não têm boas condições para se concretizarem quando o contacto dos estudantes com os textos é reduzido a um mínimo ineficaz, quando não contraproducente.

Os resultados do Relatório de 2010 do GAVE apontam para dificuldades dos alunos, entre o 8.º e o 12.º ano, no âmbito da capacidade de estruturação do pensamento e exposição lógica de ideias por escrito, o que afecta o seu desempenho nas diversas disciplinas, tanto humanísticas como científicas (v. SOUSA, 2010: 41; 2011: 35-6, 65). O Relatório de 2011 revela que os alunos do 9.º ano já apresentam dificuldades na interpretação de textos literários, que conduzem à conclusão de que é preciso prestar «uma atenção especial ao ensino da leitura de texto literário, tanto através do desenvolvimento de hábitos de leitura autónoma, como através do treino específico e orientado da leitura de textos literários de diferentes tipologias, épocas e autores» (SOUSA, 2012: 33). É uma recomendação que continua a ser válida em anos posteriores e que se poderá repetir *ad eternum*, sem surtir efeito, se a presença dos textos literários nos programas continuar a traduzir-se no estudo de “tópicos de conteúdo” previamente delineados pela tutela, que exigem a interiorização de frases feitas sobre linhas de força, particularidades formais e contextualização histórico-literária das obras – aspectos cuja relevância só se justifica se servirem para enriquecer a leitura pessoal. Tratando-se o texto literário quase como mero pretexto para operações de assimilação e memorização não se desenvolve o pensamento crítico, o relacionamento implicado e criativo do indivíduo com os outros e com o meio, nem se contribuirá para formar leitores reflexivos e autónomos.

Ora, é precisamente no convite à reflexão que reside a força, o poder da literatura, é pelo facto de constituir um estímulo intelectual que a literatura nos conquista e nos pode mudar. O “apelo do pensamento”, um dos quatro “apelos” do romance apontados por Milan Kundera (KUNDERA, 1987: 28), pode bem aplicar-se a todo e qualquer texto literário, enquanto discurso que interpela e implica um Outro, na tentativa de estabelecer com ele um diálogo cuja reciprocidade depende, precisamente, da capacidade de reflexão do leitor. Por outro lado, e enquanto objecto artístico, o

texto literário convoca essa mesma capacidade para se concretizar enquanto experiência estética. O pensamento, isto é, a capacidade para analisar e reflectir sobre o real, de acordo com a nossa experiência, sensibilidade e imaginação, é o motor da própria criação de obras de arte em geral e textos literários em particular, o motivo para a sua apreciação e o único meio para a verbalização dessa experiência enquanto forma de a confirmar, de a valorizar e de a partilhar. Finalmente, é o pensamento treinado e adaptado à leitura literária que procura mais textos, tendo descoberto o prazer de desfrutar da cumplicidade enriquecedora que eles oferecem a cada leitor.

Certas obras são, de facto, um sublime modelo de bom uso da língua escrita, não obstante a distância a que esse uso vai ficando da feição actual do idioma. E muitas podem e devem ser valorizadas enquanto documentos do nosso património cultural e identitário. Porém, não é com o propósito consciente de se inteirar dos “possíveis da língua” nem de conhecer um exemplar da produção literária de determinado período histórico que um leitor pega num romance, numa peça de teatro, ou num livro de poesia. Tão-pouco abre uma obra literária com a intenção de se tornar num cidadão melhor, ou com o objectivo de aprender seja o que for. Abre-a, e lê-a, para mergulhar num mundo desconhecido, para viver aventuras sem sair do lugar, para conhecer os outros, para sair de si, para se reencontrar. As aprendizagens acontecem, e são muitas, mas não é na perspectiva dos “ganhos” que alguém se vira para a literatura. Os leitores de textos literários são-no pelas horas de lazer que a leitura proporciona, enquanto experiência estética e individual. Ora, enquanto a Escola não integrar a possibilidade dessa vivência da leitura literária na forma como a impõe aos alunos, tratará sempre a literatura como outra coisa, e não como literatura. O paradoxo está em que, apesar disso, a Escola pretende que os jovens venham posteriormente a gostar da literatura *enquanto literatura*.

Mesmo quando se declara que é privilegiado o “contacto directo” dos alunos com os textos literários, as práticas em que tal contacto assenta não permitem ultrapassar a mera instrumentalização. De resto, esta é em parte incontornável, a partir do momento em que a literatura se torna objecto de estudo escolar. O que importa, antes de mais, é procurar um equilíbrio entre duas formas contraditórias de a conceber e de a tratar: por um lado, respeitando a sua *inutilidade* fundamental (ARENDT, 1958: 167); por outro, reconhecendo o seu valor enquanto objecto e veículo educativo, e definindo e explorando, nesse âmbito, a sua utilidade. Mas a necessidade de cuidar

deste equilíbrio tem sido ignorada, talvez porque o lado *inútil* da literatura é por assim dizer incómodo, não se coaduna bem com os objectivos de fundo da escolaridade obrigatória, orientados para a formatação de trabalhadores obedientes, eficientes e consumistas, como a produção documental *La Educación Prohibida*² procura deixar claro. São hoje tão válidas como em meados do século XX as palavras de Hannah Arendt: «all serious activities, irrespective of their fruits, are called labor, and every activity which is not necessary either for the life of the individual or for the life process of society is subsumed under playfulness» (*idem*: 127). Por mais virtuosos que sejam os usos que faz da língua e por mais importantes que sejam as suas referências históricas, culturais, ideológicas, filosóficas e até científicas, ao pertencer à esfera do prazer e ao domínio das actividades “não sérias”, a literatura acaba por ser vista como um objecto de ensino suspeito, com o qual parece ser preciso ter determinadas cautelas. Isso implica justificar a sua presença nos programas com base em motivos utilitários, bem como deixar claro que sobre cada texto literário há conteúdos a saber, e que a sua leitura, ainda que provoque prazer, consiste num trabalho aplicado que deve dar resultados concretos.

É natural, portanto, que a forma como a literatura é abordada na Escola resulte num desequilíbrio que, além de ser gerador de tensões e insatisfações, subverte e põe em causa a própria finalidade dessa abordagem, na medida em que se faz uma dupla exigência à literatura e aos jovens leitores: que a primeira seja suficientemente cativante para estimular nos alunos a vontade de contactar directamente com os textos, pois só dessa vontade poderá advir uma leitura que combine «reflexão e fruição» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 7); e que os segundos interiorizem sobre ela um conjunto de conhecimentos sem os quais a leitura dos clássicos seleccionados se torna inconsequente, caso eles não venham a ser compreendidos e valorizados enquanto tal. Não há aqui, necessariamente, uma incompatibilidade, até porque boa parte dos resultados dependerá do trabalho do professor enquanto mediador da relação entre os alunos e os textos. Porém, cremos que, actualmente, tendo em conta o modo de viver e agir dos jovens e a forma como as abordagens tradicionais da literatura tendem a ser contraproducentes, urge pensar em formas mais eficazes para levar a cabo esta dupla exigência com resultados positivos.

² German Doin e Verónica Guzzo, *La Educación Prohibida*, 2012. Disponível em: www.educacionprohibida.com.

O necessário equilíbrio entre o lazer e a aprendizagem, entre a evasão e o desenvolvimento de competências, subjacente à questão da (in)utilidade da leitura literária, passa por respeitar o carácter livre, privado e pessoal de cada experiência de leitura. Antes de pôr os alunos a pensar sobre o que leram, é fundamental que eles leiam. E, para que leiam, têm de sentir motivação. Em vez de os programas prescreverem determinado número de obras obrigatórias para todos, seria talvez mais interessante dar espaço a que os próprios professores pudessem construir uma lista de textos seleccionados de acordo com critérios que teriam de fazer sentido para si próprios e ser coerentes com as finalidades do estudo da literatura no Secundário. Isto implica considerar não apenas o «mérito literário» das obras, mas também a sua adequação a critérios educativos, como o da «sensibilização para a alteridade», o da «riqueza polissémica das obras», como defende Violaine Houdart-Merot (HOUDART-MEROT, 2011: 105-6), bem como a empatia que os professores sentem pelos textos e até a maturidade e as preferências dos alunos, em cada contexto real de ensino.

Para que a leitura literária possa despertar prazer enquanto experiência estética, é necessário que seja sentida como uma escolha pessoal. Em primeiro lugar, deve ser uma escolha do professor, que dá a conhecer aos alunos os textos de que gosta particularmente. Em segundo lugar, deve ser também uma escolha dos alunos, que se dispõem a ler esses textos, na expectativa de compreenderem por que motivos o professor os recomenda. Evidentemente, a leitura escolar está sempre condicionada e é sempre obrigatória, uma vez que é intencionalmente promovida de acordo com finalidades, metodologias e momentos próprios. Todavia, e por isso mesmo, para que essa promoção não se veja comprometida nos seus objectivos, é necessário contrabalançar a obrigatoriedade inerente ao ensino da literatura com a atribuição de uma maior liberdade não só à selecção como também à abordagem dos textos.

Em certa medida, importa menos a obra do que a forma como ela é abordada. Quando convidados a recordar as aulas de Português, os adultos guardam normalmente na memória não os textos propriamente ditos, nem as suas características formais ou o seu conteúdo, mas a forma como o professor lia, falava da obra, desvendava os seus segredos, estimulava o raciocínio e a imaginação, abria horizontes; ou, pelo contrário, massacrava a turma com análises exaustivas, levantamentos fastidiosos e terminologia complicada. A obra é, por isso, em boa parte, o que fazemos com ela. Não há texto

sublime que resista a uma análise esquartejadora, e textos “menores” podem resultar em experiências de leitura inesquecíveis.

Não há dúvida de que só vale a pena ensinar literatura se esse ensino conseguir, antes de mais, que ela seja lida com interesse. Depois, é preciso reconhecer que só vale a pena conseguir interesse na leitura se não o aniquilarmos de seguida com matérias e saberes a memorizar, a propósito dos textos lidos. Os alunos que tenham gostado de ler as obras obrigatórias dos programas decerto não gostaram de ser obrigados a decorar aquilo que outros escreveram sobre elas, em vez de serem convidados a expor o que, no texto, consideraram relevante para si próprios. Não se trata propriamente de procurar agradar aos alunos, mas de tratar a literatura enquanto tal, ou seja, permitindo que os leitores sejam chamados a reagir, pessoal e criticamente, aos textos que lêem. É nesse sentido que, primeiro, há que criar condições para que a leitura seja um prazer. Depois, há que consolidar positivamente essa leitura, abrindo portas para que ela conduza ao aumento dos conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, sem comprometer os ganhos conseguidos na leitura, isto é, sem criar antipatia pela obra lida. Pelo contrário, e de preferência, ampliando a empatia inicial, aumentando e fortalecendo os laços criados entre os leitores e os textos.

Assim, a orientação de qualquer leitura literária deve respeitar o carácter particular da experiência de cada um, ou seja, a abordagem da literatura deve centrar-se na especificidade da sua experimentação e na exploração crítica do seu potencial significativo. Será, então, necessário que o contacto dos jovens com a literatura através da Escola se adapte aos seus interesses actuais. As obras literárias devem ser trabalhadas de forma dinâmica, interactiva e pessoal – de modo a aproximar a experiência de ler das outras experiências naturalmente partilhadas pelos jovens no dia-a-dia. Isto não significa que cada um se cinja à *sua* interpretação, isolando-se no interior de uma forma própria e única de concretizar o texto.

É certo que a leitura literária consiste numa experiência na maior parte dos casos privada, que parece ser vivida de forma mais plena e satisfatória longe da esfera institucional, social ou escolar. Porém, não só qualquer acto de ler depende muito de protocolos e pactos sociais, como o préstimo dessa experiência enquanto meio privilegiado para o crescimento e o enriquecimento do indivíduo se concretiza mais eficazmente num ambiente de partilha e troca de impressões. Se, no âmbito do Ensino Secundário, *ler* efectivamente as obras é fulcral, e se cada um deve ter a oportunidade

de digerir autonomamente a sua leitura, também é importante que se amadureçam conclusões colectivamente, que as interpretações de cada um sejam reconhecidas e possam integrar a construção de uma leitura comunitária, até porque é nela que, na maior parte dos casos, senão mesmo em todos, cada leitor tem a oportunidade de tirar maior partido do que leu, de chegar mais longe na sua compreensão dos textos.

O carácter *transaccional* da experiência literária (ROSENBLATT, 1938, 1978) implica não só que o leitor e o texto interagem e se influenciam mutuamente, mas também que cada leitor se sente integrado numa comunidade no seio da qual a obra é aceite, difundida, valorizada e continuamente interpretada. Num certo sentido, nenhum leitor lê sozinho, mesmo quando se isola no silêncio de um quarto fechado. Por outro lado, qualquer leitura pode ser inserida no âmbito das aprendizagens (sociais) a que o indivíduo se sujeita ao longo da vida, mais ainda quando essa leitura se faz em contexto escolar. A sala de aula deve, portanto, reforçar, e não escamotear, as implicações sociais do acto de ler, mostrando a cada aluno como a sua interpretação do texto se vê desafiada e enriquecida pelas leituras dos outros, e como uma comunidade de leitores se pode constituir, com base num diálogo fecundo, experimental e criativo, numa espécie de “laboratório interpretativo”.

Como se sabe, nem o conhecimento pode ser simplesmente assimilado, antes se constrói, de forma dialógica, nem a experiência da leitura literária se pode limitar à mera contemplação, à análise reverente das qualidades do “objecto”, ou à simples resposta afectiva imediata. O interesse pedagógico de trabalhar a leitura literária sobretudo enquanto experiência estética implica considerar o texto, essencialmente, como estímulo intelectual, ou, na sugestiva expressão anglo-saxónica, *food for thought*. Nesse sentido, deveriam ser alvo de desconfiança imediata as selecções de textos ou excertos incluídos no manual escolar e a parafernália verbal de “apoio ao estudo de”. A motivação para e a discussão sobre a leitura dificilmente surgem quando não há qualquer surpresa, pelo que não há vantagem em que sejam fornecidas aos alunos, *a priori*, informações de tipo interpretativo que condicionem a reflexão pessoal e estraguem o prazer de descobrir se as inevitáveis previsões feitas por cada um são confirmadas ou desmentidas. Após a leitura, as análises “pré-fabricadas” podem ser convocadas num momento em que a discussão em torno dos textos tenha já feito emergir conclusões suficientemente sólidas para que os próprios alunos se sintam confiantes na sua argumentação e curiosos ao ponto de desejarem conhecer pontos de

vista alheios sobre o texto que leram. Nesse sentido, será interessante não apenas tomar contacto com críticas favoráveis, mas também com ensaios que ponham em causa o valor da obra, que questionem a sua pertinência, ou que dela façam uma leitura depreciativa – pois estes textos mais facilmente provocarão nos estudantes o desejo de lhes contrapor a sua leitura pessoal. Naturalmente, se à crítica literária preexistente for dada uma relevância excessiva, os alunos serão facilmente levados a concluir que é desnecessário implicarem-se com o que leram, construir saberes a partir do que vão descobrindo na discussão partilhada do texto, e este correrá o risco de deixar de ser o centro da discussão, de deixar de ir suscitando a sua própria matéria, à medida que vai sendo explorado e que lhe vão sendo atribuídos sentidos e implicações. A sua análise nas aulas implica, por isso, uma boa dose de liberdade e espontaneidade, que, cremos, constituem o acesso mais directo e convidativo à participação activa dos alunos no processo de crescimento e aprendizagem que a literatura, assim, lhes proporcionará.

Deste modo, as medidas aqui propostas, no sentido de efectuar uma mudança na forma como a literatura é estudada no Ensino Secundário, passam desde logo pela menor dependência de manuais, resumos e textos de apoio à leitura, em nome de práticas mais diversificadas e aliciantes, que por isso não têm de ser menos rigorosas, menos estruturadas ou menos consequentes. Nesse sentido, seria desejável que os professores de Português tomassem contacto com as sugestões teóricas metodológicas que aqui invocamos, sobretudo as de Louise Rosenblatt e de todos os que, na sua senda, se preocuparam em delinear métodos de ensino da literatura que fazem da leitura e discussão dos textos o foco central da aprendizagem, como Deborah Appleman, Richard Beach, Sheridan Blau, Eric MacKnight, Bruce Novak, Robert Probst, Jeff Wilhelm, entre outros.

Outros aspectos de fundo importantes, que de resto têm sido lembrados tanto por teóricos como por professores, incluem a necessidade de permitir uma maior flexibilidade nas leituras, valorizando outras interpretações além da que é favorecida pelo professor; a importância de estimular as leituras não obrigatórias (afinal as leituras recreativas por excelência), cuja partilha favorece a conciliação das vertentes privada e social da actividade de ler; a necessidade de permitir maior protagonismo aos alunos nas aprendizagens, tornando-os conscientemente responsáveis pelo seu processo de aprendizagem associada à leitura literária, em vez de meros reprodutores de saberes em que não participam; e a vantagem de confiar mais nas capacidades dos

alunos, deste modo motivando-os e fazendo-os acreditar na validade das suas contribuições para o trabalho interpretativo. Sem dúvida, tal abordagem comporta riscos e envolve bastante trabalho para o professor, que terá não só de ser um leitor activo e disposto a partilhar as suas próprias experiências de leitura, como de trabalhar de forma diferente todos os anos, consoante os caminhos trilhados durante a discussão e análise dos textos. Porém, sem riscos e sem trabalho, baixando os braços e continuando a fazer o mesmo de sempre, não se reverte a situação actual, que precisa de ser alterada. Nesse sentido, e porque o exemplo é poderoso, se não demonstrar um renovado prazer nas leituras que faz e partilha com os alunos, o professor dificilmente poderá suscitar neles qualquer prazer na leitura, ou promover o verdadeiro “convívio” com os textos.

Assim, o romance *Ensaio sobre a Cegueira* é aqui invocado enquanto experiência pessoal de leitura intensa e marcante, que despertou, e desperta, a vontade de a repetir e de a partilhar com entusiasmo – duas condições fundamentais para que o trabalho do professor com o texto literário seja produtivo e gratificante. Apesar de a argumentação que se desenvolve nesta tese depender inteiramente dessa experiência individual, procurei apresentar razões que tornam o *Ensaio* particularmente adequado ao tipo de abordagem defendida, no sentido em que nele se podem encontrar as qualidades apontadas recentemente por diversos teóricos (BEACH *et al.*, 2011; BUTLEN et HOUDART-MEROT, 2009; PROBST, 2004; WILHELM & NOVAK, 2011) como sendo aquelas que devem ditar a escolha dos textos a seleccionar, hoje, para que o ensino da literatura continue a ser válido e significativo.

Em consonância com o apelo à (re)valorização das humanidades no ensino em geral, como defende Martha Nussbaum, todos esses teóricos enfatizam a importância de fundar o estudo da literatura na Escola numa preocupação humanista que justifica esse mesmo ensino e contribui para sensibilizar os jovens para imperativos de ordem ética e cívica, ao mesmo tempo que estimula a imaginação e o pensamento crítico. Evidentemente, os resultados positivos desse desiderato dependem de uma série de variáveis, no centro das quais está a forma como a literatura é encarada, o que se reflecte nas metodologias utilizadas e na escolha dos textos literários a ler, bem como nas atitudes e na prática pedagógica do professor, que deverá evidenciar uma relação afectiva e cúmplice com o texto literário, relido, discutido e reinterpretado, ano após ano, em função do diálogo gerado com os alunos.

A maior parte das obras estudadas no Secundário constitui, como sabemos, uma selecção predefinida e externa à vontade dos professores, embora haja alguma margem de escolha, no que respeita, por exemplo, aos textos a seleccionar de cada autor (no que respeita ao romance, é o caso de Eça de Queirós e José Saramago). De acordo com essa lógica, o *Ensaio sobre a Cegueira* poderia ser considerado um romance alternativo a *O Ano da Morte de Ricardo Reis*³, já que, como se procurará demonstrar, o primeiro favorece um ensino da literatura centrado na leitura do texto literário enquanto experiência democrática, que envolva activamente os alunos leitores na reflexão conjunta sobre a realidade e o papel de cada um na sua transformação positiva.

Trata-se de uma obra que convida à reflexão, o que a torna especialmente adequada para o ensino da literatura no Secundário, quer consideremos os objectivos enunciados nos programas actuais, quer nos posicionemos num ponto de vista crítico desses programas. Como “cosmovisão” destinada a fazer pensar, e como ressonância sugestiva de uma pluralidade de outros textos, de referências culturais, artísticas, filosóficas, literárias, éticas, o *Ensaio sobre a Cegueira* é um romance claramente pedagógico. Se, etimologicamente, *ensinar* é deixar uma marca, assinalar, distinguir, o autor consegue-o de facto, através desta sua reflexão alegórica sobre a cegueira dos homens, que a crítica tem considerado um livro perturbador, cuja leitura, sendo incómoda, não deixa ninguém indiferente.

O que este romance tem de particularmente interessante, no que respeita ao seu aproveitamento didáctico, é desde logo a forma como invoca e implica constantemente o leitor naquilo que lhe oferece, enquanto aviso, exortação e escarmento: desde a epígrafe injuntiva («Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara») até à esperançosa resolução do drama das personagens, passando pela verdadeira provação que o enredo lhes reserva e pelo tom dogmático (mas compatível com uma boa dose de ironia) com que se vão desfiando ensinamentos sobre a natureza humana ao longo de todo o texto. Esta tendência não é nova no autor, mas aqui manifesta-se de forma particularmente intensa, pois o alcance das declarações do narrador e das personagens não se cinge ao

³ «Nos anos letivos de 2017/18 e 2018/19, a obra a estudar será, obrigatoriamente, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 27). O programa explicita ainda que, «[c]om esta indicação, pretende-se fomentar o conhecimento desta obra, tornando-a tão divulgada junto de professores e alunos quanto *Memorial do Convento*, permitindo que a opção por uma das obras, no futuro, seja mais sustentada» (*ibidem*).

contexto específico em que são proferidas, mas ecoa e repercute-se na vivência do leitor e na de toda a humanidade, na medida em que os protagonistas se oferecem como espelho de nós: «o mundo está todo aqui dentro» (SARAMAGO, 1995^b: 58).

É uma obra cuja leitura não será propriamente lúdica – o que, no entanto, não impede que essa leitura seja recreativa nem compromete a fruição estética e pessoal do texto –, pois reclama do leitor uma tomada de consciência, após o confronto com uma superfície textual em muitas ocasiões perturbadora. Isto significa que o carácter didáctico deste romance, podendo ser frutuoso, não se concretiza sem esforço e sem algum desconforto, pela forma crua como nos coloca face a face com as mais sórdidas realidades do mundo em que vivemos. Por isso mesmo, professores e pais que conheçam o texto (ou que tenham visto o filme...) poderiam questionar a sua adequação ao currículo do Ensino Secundário. Naturalmente, é necessário ajustar as matérias curriculares aos «estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos» (SILVA, 1999: 24). Isto implicaria reservar a leitura de tal romance para o ano final do curso (12.º) e, na mais desconsideradora das hipóteses, incluí-lo apenas nas sugestões fornecidas no âmbito do “Projecto de Leitura”, que pressupõem a escolha dos estudantes.⁴

Porém, como Aguiar e Silva também defende, «não se deve cair na tentação de ocultar aos jovens e adolescentes, em nome de uma pedagogia catequeticamente optimista, os universos sombrios, trágicos, cruéis e perversos da literatura de todos os tempos. A representação poética dos sofrimentos, dos horrores e abismos da vida humana, como ensina Aristóteles, tem um efeito catártico, regulador do equilíbrio das paixões e convulsões da alma» (*idem*: 26) Por outro lado, sabemos que «a «boa» literatura [...] abunda em violência, em mal, em pecado, e outras componentes negativas» (SEIXO, 1999^b: 136) mas os efeitos supostamente perniciosos de tais componentes deixarão de preocupar os adultos se estes considerarem os benefícios da *interpretação*, que permite precisamente diluir a negatividade do conteúdo do texto num processo de digestão altamente nutritivo: «Tudo o que consista em descodificação dos textos, isto é, em actividade analítica e crítica, ou, se quisermos, em exercício de

⁴ Embora o novo Programa de Português institua que a concretização do Projecto de Leitura «pressupõe a leitura, por ano, de uma ou duas obras *de outras literaturas de língua portuguesa ou traduzidas para português*, escolhida(s) da lista apresentada [no] Programa» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 28, sublinhado meu), a referida lista inclui diversos autores de nacionalidade portuguesa, como António Ferreira, Almeida Garrett, Júlio Dinis, Florbela Espanca, Agustina Bessa-Luís, Luís de Sttau Monteiro, José Cardoso Pires e Fernando Namora, entre outros (cf. *idem*: 28-31).

leitura, torna inócuas as suas componentes pretensamente negativas e intensifica o entendimento e a fruição» (*ibidem*).

É verdade que a leitura do *Ensaio sobre a Cegueira* pode ser desalentadora, não tanto pela complexidade “técnico-compositiva” do texto, mas pela forma como obriga o leitor a defrontar-se com tudo aquilo que, precisamente, todos ou quase todos tendemos a fingir que não vemos ou que não existe, por constituir o que de mais cruel, aterrador, humilhante e irracional existe na nossa sociedade supostamente civilizada e em cada um de nós, inevitavelmente identificados com os cidadãos do final do século XX a quem o *Ensaio* se dirige. É sem dúvida um texto provocatório e até violento. Contudo, a qualidade perturbadora do romance, intimamente implicada na força da sua dimensão pedagógica, faz dele uma obra propiciadora de experiências de leitura marcantes, num sentido pessoal e emocional, o que torna a sua escolha particularmente interessante no âmbito de um ensino da literatura centrado no acto de ler.

É conveniente abstermo-nos de hipocrisias e proteccionismos desnecessários. No mundo actual, marcado pela vertigem tecnológica que torna a comunicação imparável e permite o acesso quase permanente da larga maioria de indivíduos letrados a praticamente toda a informação que pretenda obter, os adolescentes (para não dizer as crianças) perdem rapidamente a sua inocência, no que respeita ao conhecimento da realidade em que vivem, com as suas maravilhas e as suas atrocidades. Não haverá nenhum jovem estudante do Ensino Secundário que não tenha consciência de que acontecem com frequência no mundo todos os horrores descritos no *Ensaio*, acrescidos de outros que nele não constam. Quer isto dizer que não devemos confundir a abjecção propriamente dita com a sua presença num texto literário. É esta confusão que está na origem de muitas críticas ao autor e a esta obra em particular – críticas que de resto se ouvem mais do que se lêem.

Outra vantagem evidente de um texto como este, em que praticamente não há filtros estilísticos de intenção eufemística, é que a crueza linguística, a linguagem transparente, constitui uma mais-valia no contexto das leituras escolares, tendo em conta as crescentes dificuldades dos estudantes em compreenderem textos cujo estilo literário esteja mais afastado do estágio actual da língua portuguesa e que por isso comprometem a motivação necessária para a sua leitura. Naturalmente, a resposta para esse problema não reside na mera substituição das obras mais antigas dos programas por outras mais actuais. Todavia, não deixa de ser verdade que um texto cujo mérito

estético-literário não é incompatível com a acessibilidade da linguagem se apresenta como potencialmente menos causador de resistências e dificuldades de leitura, abrindo caminho à identificação com o narrador (e personagens) e à reflexão pessoal e crítica sobre o conteúdo. Por outro lado, o simples facto de se descreverem actos vis, atrozes, chocantes – mas bem elucidativos da nossa condição de bichos terrenos, porque «É desta massa que nós somos feitos, metade de indiferença e metade de ruindade» (SARAMAGO, 1995^b: 40) – suscitará em muitos alunos a curiosidade, a expectativa relativamente ao prosseguimento do texto enquanto vai sendo lido, bem como à forma como o professor irá lidar com ele em plena sala de aula, confirmando o seu valor enquanto obra literária merecedora de estudo atento e análise cuidada. Ora, este caminho, pela motivação e pela vontade de explorar e de assistir à exploração do texto, é o rumo certo quando o objectivo do ensino da literatura é formar leitores assíduos, que se interessem pela leitura fora da escola e para além da escola.

Não se pense, porém, que o facto de se evidenciar no *Ensaio sobre a Cegueira* um registo em muitas ocasiões coloquial, uma linguagem directa, por vezes quase fílmica, significa que o texto é desprovido de subtilidades e que a sua interpretação se faz sem dificuldades, sem dúvidas, sem paragens. A leitura tem de fazer-se com base em sugestões, conotações, ressonâncias e implicações diversas e complexas, que frequentemente convocam outras leituras, conhecimentos do mundo e sensibilidade que implicarão, em muitos casos, a orientação e a informação do professor. O processo de busca, de descoberta, de passeio por dentro desse mar que é o texto, nas suas implicações e nos seus sentidos mais profundos, não se fará sem preparação, sem despendar tempo, sem labor. Mas um trabalho sério e minimamente comprometido com o texto literário não poderá cingir-se a identificar os passos principais da intriga, as características das personagens, as marcas estilísticas do texto. Nesse sentido, este romance favorece uma análise efectivamente baseada na sua leitura e discussão também pelo facto de não ter sido ainda, pelo menos por enquanto, visado pela indústria de manuais e guias de orientação de leitura, que viciam o trabalho na sala de aula, tornando-o previsível e desinteressante.

Sendo um dos objectivos do programa de Português «o estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objectivos que definem um texto complexo» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 7), este romance constituirá uma leitura

adequada e estimulante, favorecedora de um processo interpretativo dinâmico, dialógico, formativo. A cada página, o aluno leitor é convidado a inferir o que não é dito, a resolver ambiguidades e paradoxos, a encontrar os significados ocultos e evidentemente mais importantes do que o sentido literal exposto à superfície. Nessa medida, estimula a troca de pontos de vista e o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de expressão e argumentação, pois os estudantes serão decerto levados a especular sobre a possível mensagem subjacente ao texto. Por outro lado, a consistência do conteúdo alegórico e a coerência da visão que vai sendo vertida sobre os acontecimentos praticamente assegura a adequação dos primeiros passos interpretativos dos alunos, estimulando a confiança na sua capacidade para construir uma leitura válida e aprofundada do texto, ainda que dependente das orientações do professor. Não é difícil para um adolescente perceber, sozinho, que a cegueira física de toda uma comunidade é representativa, simbolicamente, de uma cegueira outra, moral, invisível, muito mais grave. O próprio texto favorece as aproximações, por parte dos estudantes, à leitura mais informada que o professor ajudará a desenvolver. Estas aproximações constituem uma parte fulcral do processo de «construção de leituras fundamentadas» (*idem*: 7), tanto mais meritórias quanto sejam efectuadas com base num texto que poderia bem ser considerado um *clássico*, desses «que nunca estão lidos, na sua dialética entre memória e reinvenção» (*ibidem*). Para este efeito, o romance é prolífico em sugestões que convidam à questionação permanente. As respostas às questões surgidas na leitura, quando encontradas, nunca poderão ser assumidas como definitivas, pois o próprio texto não o permite, ao sublinhar o carácter ambíguo e misterioso da aventura alegórica. Contribui, assim, para contrariar qualquer ilusão de esgotabilidade da leitura ou da própria literatura, cuja existência e significado dependem do sujeito que lê e das circunstâncias da leitura.

Este romance, cujas personagens não têm nomes próprios e constituem, no que respeita ao pequeno grupo de protagonistas, um conjunto sugestivamente heterogéneo, desde o rapazinho estrábico até ao velho da venda preta, estimulará decerto a discussão e a partilha de pontos de vista, numa busca conjunta de respostas a questões que, no texto, reclamam do leitor um envolvimento contínuo, uma constante tomada de posição. Nos inúmeros momentos em que as personagens se consciencializam do esmagador sentido de responsabilidade que lhes cabe enquanto membros de uma comunidade, chegando por vezes a vacilar a respeito das escolhas que as

circunstâncias lhes impõem, o leitor será automaticamente confrontado com essa responsabilidade e essas escolhas, por um processo de identificação que, como sabemos, é natural não só na leitura literária como na contemplação interpretativa da arte em geral, mas que talvez atinja uma acuidade particular nos textos dotados de uma feição cosmopolita e intemporal, como é o caso deste *Ensaio*, que ultrapassa os condicionalismos culturais, civilizacionais, temporais e espaciais do seu horizonte de partida. Assim se explicará, de resto, pelo menos em parte, o enorme sucesso internacional dos romances de Saramago; e assim se justifica, também, o interesse de abordar a sua obra no Ensino Secundário.

A experiência de ler e discutir um romance como este pode, portanto, contribuir para fomentar atitudes indubitavelmente importantes, incentivando os alunos leitores a construir a sua identidade com base no exercício do espírito crítico, a tomar consciência do seu lugar e do seu papel no mundo em que vivem, da importância vital de cada um participar na vida da comunidade, assumindo a sua responsabilidade social e tomando consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadão. É isso que lhe transmitem, afinal, narrador e protagonistas, é isso que lhe comunica o drama que ali se narra, é esse o apelo constante da escrita de Saramago, bem como o exemplo fornecido pelo próprio escritor socialmente comprometido.

A tese adiante exposta assenta, portanto, na convicção de que a leitura do *Ensaio sobre a Cegueira* é particularmente adequada, no âmbito do final do Ensino Secundário, por motivos que procuro explicar no início da terceira parte. Contudo, a minha preocupação principal é argumentar em favor de uma ensino da literatura que faça justiça à própria natureza do fenómeno literário, isto é, que seja explicitamente centrado num objectivo essencial: o verdadeiro convívio entre os alunos e os textos literários, com todas as dificuldades que esse convívio acarreta, mas também com todas as vantagens que dele decorrem.

I - LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA

Like religion, literature works primarily by emotion and experience.

Terry Eagleton, *Literary Theory: an Introduction*

[...] there is a difference between the art product (statue, painting or whatever), and the work of art. The first is physical and potential; the latter is active and experienced. It is what the product does, its working.

John Dewey, *Art as Experience*

Não sendo minha intenção fazer uma resenha histórica das inúmeras respostas que têm sido divulgadas relativamente à questão “o que é literatura?” – o que outros, mais autorizados, já fizeram – pretendo antes apresentar e defender um certo ponto de vista sobre a literatura que justifica a proposta pedagógica incluída nesta tese.

No que respeita tanto à quantidade como à qualidade dos textos incluídos ou excluídos no âmbito do que é literário, sabemos que é arriscado fazer declarações peremptórias. A indefinição faz parte do próprio encanto desafiador de um produto cultural continuamente marcado pela inovação e pelo desvio, mas também condicionado pelas escolhas idiossincráticas de uma comunidade de críticos, teóricos, professores e leitores em constante mutação. Porém, mesmo quando admitimos o carácter vago e fluido da literatura, concebê-la apenas enquanto produto, ou objecto, é minimizar ou ignorar o outro lado da questão – aquele que nos permite encarar e compreender cada obra literária enquanto acontecimento, ou processo, que envolve obrigatoriamente a actividade interpretativa do leitor e no qual radica a própria legitimação da literatura na sua dimensão estética, ainda que essa legitimação se afirme, paradoxalmente, à custa da indeterminação definitiva dos limites da experiência literária.⁵

Com efeito, por literatura não pode entender-se simplesmente um *corpus* ou cânone de textos desligados das “formas de atenção” que lhe são concedidas, como diria

⁵ Logo no início da obra *A Legitimação em Literatura*, Silvina Rodrigues Lopes declara que pretende fazer a «defesa de uma concepção de experiência literária que tenha em conta a impossibilidade de definir os limites da experiência e a impossibilidade de definir a literatura. Porque os dois “termos” - experiência e literatura – se ilimitam mutuamente» (LOPES, 1994: 18). Adiante veremos como a dimensão *estética* da experiência de contacto com o texto literário contribui para ampliar essa ilimitação.

Frank Kermode (KERMODE, 1991). A amplitude semântica do termo *literatura* inclui necessariamente as relações subjacentes ao acto de escrever e de ler um texto literário, ao pressupor, além do objecto textual em si, o próprio processo da sua criação, bem como a sua recepção e divulgação por parte de uma comunidade. Basta a consulta de um dicionário de língua portuguesa para verificar que a pluralidade de sentidos da palavra não permite limitar o referente à condição de mero objecto: desde «*ensino* das primeiras letras» a «*uso estético* da linguagem escrita», passando por «*arte literária*», «*ofício* ou *trabalho* do profissional de letras», «conjunto de *escritores*», de *obras* ou *disciplina* (HOUAISS, 2002: 5070-1, os itálicos são meus), a literatura refere-se mais frequentemente a uma acção, condição ou ideia abstracta do que a uma realidade concreta e delimitável, como seriam os textos concebidos independentemente das experiências de leitura que os colocam no plano das obras literárias. Mesmo quando entendemos que a palavra designa um conjunto de textos, o facto de esse conjunto ter, como sabemos que tem, fronteiras difusas, dado que alguns deles podem entrar e sair do seu âmbito, em diferentes momentos históricos, indica que a “essência” da literatura depende do tipo de leitura que se faz dos textos: serão literários os que forem lidos literariamente.

Apesar disso, é comum pensar-se que uma concepção de literatura que confira especial relevância à subjectividade das experiências de leitura está sobretudo relacionada com as abordagens teóricas conhecidas genericamente como *reader-response criticism*, que se preocuparam em chamar a atenção para o facto de que as obras literárias em si não existem, pois só se concretizam enquanto tal quando são lidas por alguém. Se é difícil conceber a literatura sem pensar em textos concretos que justificam a existência desse valor abstracto, a verdade é que essas obras não podem ser séria e justamente consideradas sem ter em conta que o “seu” sentido pertence também ao(s) interpretante(s). Mas não é necessário sermos partidários das teorias da recepção para acreditar que só é lícito conceber a literatura considerando-a como experiência dialógica reinstaurada em cada acto de leitura particular. Aliás, se lembrarmos que tudo num texto (literário ou não) é linguagem, seremos obrigados a considerar que qualquer texto extravasa necessariamente os limites de um acto de enunciação, não só porque a intenção comunicativa pressupõe um destinatário, que lhe dará sentido, ao interpretá-lo, mas ainda porque, tal como o signo linguístico, o texto é constituído tanto pela presença significativa das palavras, como por um vazio, uma ausência, dado que essas palavras

servem sempre o propósito de representar outra coisa: o referente, aquilo que elas significam. Ora, a atribuição de significado a um símbolo, palavra, frase ou texto depende não apenas do contexto linguístico e histórico da sua formulação e recepção, mas também do conhecimento, da sensibilidade e das intenções de quem interpreta: a última palavra é sempre de quem a ouve ou lê – embora o sujeito de enunciação esteja obrigatoriamente incluído entre os receptores da sua mensagem.

A propósito de *enunciação*, poder-se-á questionar a relevância da escrita e da leitura para a definição do que se pode entender por literatura. É certo que as obras literárias podem ser recitadas e ouvidas, portanto compreendidas e fruídas sem o acesso directo a um suporte escrito. Consideremos o caso de John Milton, cujas filhas lhe recitavam os clássicos gregos sem perceberem uma palavra do que liam (portanto, apenas descodificavam os sinais gráficos), ao passo que o pai, sem ter acesso ao texto por estar cego, é que interpretava e compreendia o que elas diziam, como conta José Morais (MORAIS, 1997: 111). Por outro lado, como se sabe, existe uma vasta quantidade de narrativas e poemas agrupados na designação genérica de “literatura oral”, ainda que a maior parte dessa literatura sobreviva graças ao seu registo escrito e que, nesse caso, se possa considerar que o termo *literatura* se aplica por extensão semântica. Etimologicamente, não há como negar que a literatura está intimamente ligada à letra gráfica, dizendo respeito, antes de mais, ao alfabeto e à arte de escrever. Para além disso, tem sido admitido que essa relação se intensificou com a divulgação do livro impresso, ao ponto de se poder dizer que, a partir de certa altura da época moderna, e certamente na nossa contemporaneidade, «a poesia é escrita tanto para os olhos como para os ouvidos» (WELLEK & WARREN, 1942: 175).⁶

As dúvidas e perplexidades com que nos deparamos, ao reflectir sobre a natureza e os limites da literatura tendo em conta o seu carácter visível e legível, por um lado, e a sua dimensão mental e emocional, por outro, podem deixar-nos num impasse. René Wellek e Austin Warren defendem, em determinado passo da sua *Teoria da Literatura*, que o poema escrito não corresponde ao poema «real», que por sua vez está «alhures», ou seja, «as linhas a tinta negra são apenas um método de [o] registar», pois «a simples destruição do exemplar de um livro, ou mesmo de todos os exemplares, pode não tocar de forma nenhuma na obra de arte» (WELLEK & WARREN, 1942: 173-4).

⁶ Como afirmou John Dewey em *Art as Experience*, «[s]poken language was never “literary” till print and reading came into general use» (DEWEY, 1934: 237).

Curiosamente, a cautela com que os autores expressam essa ideia (optando por considerar a possibilidade («a destruição de [...] todos os exemplares pode não tocar [...] na obra de arte»), em vez da certeza que estaria expressa em *não pode tocar na obra de arte*, poderia levar-nos a concluir que a literatura não é necessariamente dependente da escrita. Mas se fossem destruídos todos os exemplares d' *Os Lusíadas* e o poema subsistisse apenas na memória de alguém que o pudesse recitar, sem no entanto o poder reescrever, palavra por palavra, a obra seria, de facto, a mesma? Esse texto, enquanto estrutura discursiva, deixaria de existir, ou poder-se-ia dizer que subsistiria, mesmo que não houvesse uma única versão impressa ou manuscrita? As hesitações constantes de Wellek e Warren neste capítulo chegam a ser confrangedoras. Tanto afirmam que considerar o poema como um «artefacto» ou um «objecto» não satisfaz, «porque temos a copiosa “literatura” oral» (*idem*: 173) – que no entanto têm a preocupação de grafar entre aspas –, como admitem que a «leitura em voz alta ou a recitação de um poema é meramente a interpretação de um poema, e não o poema em si», pois a interpretação oral «contém elementos que são estranhos ao poema e idiossincrasias individuais» (*idem*: 176); além de que, bem vistas as coisas, é a «enorme importância prática» da escrita que garante a preservação da maior parte da tradição oral, importância esta que afinal se prende com o facto de a imprensa não só ter possibilitado «a continuação da tradição literária» como deve «ter feito muito para aumentar a unidade e a integridade das obras de arte» (*idem*: 174).

A análise destas contradições leva-nos a reconhecer que a escrita está indubitavelmente presente tanto na origem como no culminar do processo evolutivo da literatura – considerando, por razões práticas, que o “culminar” corresponde à época contemporânea. O texto é, para todos os efeitos o ponto de partida da literatura, quanto mais não seja porque a maior parte das situações em que ela é experimentada obrigam ao contacto, nem que seja indirecto, com a palavra escrita – por exemplo no caso das crianças pré-leitoras a quem as histórias são lidas. Por outro lado, tendo em conta o âmbito em que esta tese é desenvolvida, a consideração da literatura enquanto objecto de leitura justifica-se tanto mais quanto as situações em que os estudantes lidam com ela implicam o contacto com a palavra escrita e prendem-se, inclusivamente, com finalidades e objectivos didácticos relacionados com o desenvolvimento de competências de leitura.

Assim, as considerações que se teçam sobre um texto literário pressupõem a consideração do acto de ler – não como mero processo de descodificação, ou conversão de símbolos gráficos em linguagem falada, mas também como processo de entendimento e a apreensão do conteúdo do texto, pois esses são os objectivos de qualquer tarefa de leitura. E, no que respeita à compreensão, esta não deve ser encarada apenas do ponto de vista literal (embora este tipo de compreensão já pressuponha a activação, por parte do leitor, dos seus conhecimentos e experiência anterior para poder reconhecer e captar a informação contida no texto), dado que a maior parte dos textos (ou, mais propriamente, dos objectivos e contextos de leitura específicos) implica que o leitor atinja níveis de compreensão mais profundos, de carácter inferencial, crítico e apreciativo (v. CRUZ, 2007: 72), consoante a necessidade de interpretar sentidos implícitos, fazer uma análise valorativa do texto, ou ser afectado pelo conteúdo, de acordo com o «processo de comunicação entre o escritor e o leitor» (*idem*: 73).

Qualquer tarefa de leitura pode ser entendida como um conjunto de procedimentos simultâneos e interdependentes levados a cabo pelo leitor. Para uma melhor perspetivação desses processos, pode consultar-se, por exemplo, a sistematização de Jocelyne Giasson, que permite perceber, por um lado, como a compreensão de um texto depende das estruturas cognitivas e afectivas de cada leitor particular, que o levarão a reagir de forma cultural, pessoal e contextualmente determinada aos estímulos verbais apresentados no texto, e, por outro lado, como durante cada acto de leitura o leitor faz operar diversos processos em simultâneo, que lhe permitirão apreender as ideias principais de cada frase, integrar cada ideia com a anterior e a seguinte, bem como no conjunto do texto, relacionar o que vai lendo com a sua experiência anterior e os seus conhecimentos, e gerir a compreensão de forma a detectar e resolver os obstáculos que a comprometam (GIASSON, 1990).

Pode colocar-se, no entanto, a seguinte questão: a leitura de textos literários processa-se de forma semelhante ou diferente da leitura dos textos chamados “pragmáticos”? A investigação levada a cabo no âmbito da psicolinguística tem prestado muito pouca atenção à especificidade da leitura literária, centrando-se no carácter funcional da compreensão de textos (FREDERKING *et al.*, 2012: 2) e, se exceptuarmos a proposta apresentada por estes autores, pode afirmar-se que «neither a clear theoretical definition of literary text comprehension nor a valid and reliable instrument for its measurement exist» (*ibidem*). Assim, os programas internacionais de

aferição das competências dos estudantes, como o PISA, mesmo quando utilizam textos narrativos (categoria que inclui biografias, banda desenhada e notícias de jornal, e que foi contemplada, em 2009, apenas em cerca de 15% dos textos utilizados – v. OCED, 2010: 33-34), avaliam essas competências com base em tarefas de compreensão aplicáveis aos textos informativos.⁷

Assim, mesmo sabendo-se que, no caso dos textos literários, «‘adequate’ interpretation in a philological sense is only possible by integrating relevant context knowledge» (PIEPER, 2006: 12) e que «broad experiences with reading are most helpful» (*ibidem*), os testes e aferições conduzidos a nível internacional, como o PISA, são concebidos de forma que esses conhecimentos contextuais e essa bagagem de outras leituras não constituam um requisito essencial para responder acertadamente às questões, por não haver garantias de que todos os estudantes os possuam e para facilitar a comparabilidade entre os dados obtidos nos diversos países.⁸ De qualquer modo, é evidentemente desadequado separar o texto da leitura, uma vez que não é possível aceder ao primeiro sem ser através da segunda. Toda e qualquer leitura consiste num fenómeno concreto e individualizado, na medida em que «indubitavelmente, o leitor tem de se comprometer com o texto num processo interactivo, explicando-se deste modo que diferentes pessoas encontrem significados diferentes num mesmo texto» (CRUZ, 2007: 72).

Ora, se é certo que os objectivos e finalidades da leitura, aliados à forma como o leitor capta e interpreta as características estruturais do texto, determinam o tipo e o nível de compreensão necessários para o cumprimento desse objectivos e finalidades, podemos partir do princípio de que a leitura literária convoca de forma mais veemente

⁷ A este respeito, veja-se a seguinte passagem do estudo preliminar de Irene Pieper: «It is especially in the field of literature that tension between general aims of education and an orientation towards assessments becomes obvious. Dominant approaches are especially alien to the notion of testing. “Literarische Bildung” cannot be cut down to students’ output with regard to specific reading tasks» (PIEPER, 2006: 12).

⁸ Portanto, desde já se pode identificar um potencial problema pedagógico relacionado com a leitura literária, e que tende a originar dois tipos de resposta: ou esta é tratada e avaliada de acordo com os mesmos parâmetros dos textos “funcionais”, portanto, desconsiderando-se por completo a sua especificidade (o que corresponde, como veremos adiante, a um tratamento meramente *eferente* do texto literário), ou a literatura é encarada e tratada como uma espécie de *fait-divers*, relegada para o plano marginal das leituras de lazer, cuja avaliação se tornará, porventura, desnecessária e cuja legitimidade, no contexto do ensino, pode naturalmente ser posta em causa. Esta questão será retomada na Parte II.

as capacidades interpretativas e apreciativas do leitor, na medida em que a dimensão artística do texto e a intenção estética da leitura assim o determinam.

Parece-me, portanto, fundamental equacionar sempre a literatura em estreita relação com o acto de ler, o que implica conceber o texto enquanto estrutura que é activada na mente de alguém de determinado(s) modo(s) numa dada sequência temporal, na qual se desenvolve uma relação entre o objecto textual estimulador da experiência leitora e o indivíduo que efectiva essa experiência. Não é fácil, obviamente, conceber deste modo a literatura, pois desde logo essa perspectiva nos obriga a enfrentar uma insólita realidade: a de que «the ephemeral personal evocation which is the literary work cannot be held static for later inspection» (ROSENBLATT, 1978: 132). Porém, é forçoso aceitá-la, sob pena de se desconsiderar a vertente mais marcante e frutífera da arte literária. Paul Ricœur, na sua *Teoria da Interpretação*, fala de apropriação enquanto actualização do sentido do texto, «quando a leitura produz algo semelhante a um evento, um evento do discurso, que é um evento no momento presente» (RICŒUR, 1976: 135). E acrescenta: «[e]nquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento». É caso para perguntarmos: se lhe subtrairmos a interpretação, o que resta de um texto? Como é possível falar dele sem falar da experiência de o ler?

Pensar seriamente a literatura, como pensar a leitura, implica concebê-la como algo que se experimenta, que se faz ou acontece, aceitando toda a instabilidade que isso acarreta, pois apenas assim se poderá fazer justiça à sua natureza enquanto fenómeno que pressupõe movimento, progressão, alteração. Como esclareceu John Dewey, «every integral experience moves toward a close, an ending, since it ceases only when the energies active in it have done their proper work» (DEWEY, 1934: 42). Acresce, quando se aceita que a literatura proporciona uma experiência estética, que o carácter dinâmico e participado desse acontecimento é parte desejável do processo continuamente renovado da sua circulação pública enquanto arte. A arte só o é na medida em que propicia a criação de uma nova experiência cada vez que o produto artístico é alvo de atenção. Assim, acreditar que uma obra literária pode ser concebida e descrita enquanto entidade hipostasiada é negar à literatura uma sua qualidade fundamental: a de ser concebida para estabelecer com os seus leitores uma relação íntima, que se pretende fecunda e que é sempre insubstituível e modificadora, na

medida em que radica na transacção.⁹ Nem as teorias da recepção deram, pela primeira vez, um papel de destaque ao leitor no estudo e crítica das obras literárias (pensemos, por exemplo, na forma como Aristóteles define a tragédia a partir dos sentimentos que provoca no público), nem as teorias alternativas podem seriamente escusar-se a considerar que muito do que as obras “são” e tudo o que se faz com elas depende sobretudo de quem as lê. É esta a tradição humanista, como lembra Terry Eagleton: «meaning is something that I create, or that we create together» (EAGLETON, 1983: 98). E o sentido atribuído àquilo que se lê é algo que só artificialmente pode ser considerado fixo, definitivo, já que a própria língua, no interior da qual nos concebemos e comunicamos, é um sistema muito mais complexo, instável e difuso do que o estruturalismo fazia crer. De resto, o facto de se aceitar, consensualmente, que a obra literária implica o leitor na resolução das suas ambiguidades, suscita diferentes reacções e, conseqüentemente, uma infinidade de discursos críticos válidos, prende-se, sem dúvida, com essa componente processual da sua natureza, que de resto é comum às obras de outras artes, igualmente dependentes da experiência pessoal de quem as interpreta para existirem enquanto tal. Essa dependência crucial da experiência é que faz com que um objecto só seja estético na medida em que é experimentado, como defendeu John Dewey (DEWEY, 1934: 1).

A dimensão artística e estética dos objectos comporta uma dinâmica complexa, assente na selecção, análise e síntese por parte tanto de quem concebe como de quem percebe o produto (re)criado.¹⁰ Porém, sendo garantido, este facto passa facilmente despercebido, até porque os produtos artísticos parecem ter uma existência autónoma e independente, não só enquanto entidades físicas que sobrevivem no tempo muito para além das vidas humanas, mas também enquanto “valores imateriais” em relação aos quais herdamos uma visão interpretativa aparentemente estática: «the prestige they

⁹ O termo *transacção* é aqui utilizado no sentido específico que lhe deu Louise Rosenblatt, aproveitando e desenvolvendo a terminologia utilizada por John Dewey e Arthur F. Bentley, sobretudo na obra *Knowing and the Known*, publicada em 1949, em que os autores distinguem a *transacção*, um fenómeno analisado enquanto processo ou evento, da *interacção*, que pressupõe meramente o contacto (ou a relação estímulo-resposta) entre entidades concebidas isoladamente (cf. ROSENBLATT, 1978: 17).

¹⁰ A actividade artística e a apreciação estética identificam-se, assim, pelo facto de ambas assumirem, por definição, uma dimensão criativa, transformadora: «For to perceive, a beholder must *create* his own experience. [...] Without an act of recreation, the object is not perceived as a work of art. The artist selected, simplified, clarified, abridged and condensed according to his own interest. The beholder must go through these operations according to his point of view and interest. In both, an act of abstraction, that is of extraction of what is significant, takes place» (DEWEY, 1934: 56).

possess because of a long history of unquestioned admiration, creates conventions that get in the way of fresh insight» (*ibidem*).

Naturalmente, em certa medida, é possível e até desejável conceber o texto literário como algo exterior ao indivíduo que se propõe interagir com ele, pois, obviamente, «there can be no esthetic experience apart from an *object*» (*idem*: 152) – objecto este que se apresenta como «um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada» (CÂNDIDO, 1988: 177).¹¹ Enquanto produto ou resultado do processo artístico, e foco de uma percepção estética, esse objecto é distinto do leitor e idêntico a si próprio, ou então existe num número limitado de variantes com ligeiras diferenças assinaláveis na sua tessitura. Como consequência, pode sustentar-se que os textos resistem, intactos, à passagem do tempo, embora possam ser alvo de leituras diversas e mutáveis – ou não falaríamos, ainda hoje, da *República* de Platão, das peças de Shakespeare, ou d’ *Os Lusíadas* de Camões. Mas a objectividade do texto define-se na estrita dependência de limites formais: trata-se de um conjunto ordenado de palavras com um início (quer se considere o título, a epígrafe ou o *incipit*) e um fim, porque há sempre uma última frase, quer termine em ponto, reticências, vírgula, ou até sem pontuação (e mesmo que a decisão sobre os pontos de partida e de chegada do texto, como sucede em certos casos excepcionais, tenha de ser tomada pelo leitor)¹²; imutável no sentido em que serão detectáveis quaisquer adulterações, cortes ou acrescentos que alterem a sua substância.¹³

Sob esse ponto de vista, não há como negar que todas as leituras do mesmo texto partem de um único objecto: por exemplo, aquela composição escrita intitulada

¹¹ «Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto» (CANDIDO, 1988: 177), escreve Antonio Candido, procurando explicar a natureza complexa da literatura. E acrescenta uma ideia interessante, que leva a encarar essa objectividade como convite à transacção frutuosa na leitura: «Quer percebamos claramente ou não, o carácter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo» (*ibidem*).

¹² Se muitos trabalhos artísticos, essencialmente a partir da década de 1960, serviram para desconstruir os limites dos textos, ou para dificultar o estabelecimento das fronteiras da obra artística (é paradigmático o caso de *Composition No.1* de Marc Saporta), admite-se que tais manifestações sejam tomadas como um sinal da importância desses mesmos limites. Hoje, como no passado, o início e o fim das obras literárias são especialmente trabalhados pelos autores, e mesmo nos casos das obras em que é difícil determinar onde começam e quando acabam, essa indeterminação causa uma óbvia ansiedade no público, que se ocupa inevitavelmente de preencher esse vazio com as suas respostas pessoais.

¹³ A este propósito, não podemos deixar de apontar como caricata esta hesitação de Roman Ingarden: «é possível alterar uma obra literária, no caso de o próprio autor ou os organizadores de uma nova edição omitirem certas partes substituindo-as por outras. Apesar destas alterações, uma obra literária pode continuar a ser a «mesma» desde que as alterações não vão demasiado longe.» (INGARDEN, 1979: 27).

Mensagem, cuja primeira linha é «*BENEDICTUS DOMINUS DEUS NOSTER QUI DEDIT NOBIS SIGNUM*», assinada por Fernando Pessoa, independentemente da editora que a tenha publicado, da colecção em que poderá estar integrada, do ano de edição, do tamanho da letra ou do número de páginas, quer tenha sido comprada numa livraria, emprestada por alguém ou requisitada na biblioteca. O texto, enquanto “closed form” (ROSENBLATT, 1978: 88), é sempre o mesmo, tal como uma determinada sonata de Beethoven é única, embora possa ser interpretada de formas diversas por diferentes violinistas, para reutilizar uma comparação sobejamente conhecida. É dessa imutabilidade que decorre a sensação de permanência e até de um certo estatismo da literatura (sobretudo a que é adjectivada de *clássica*) e daquilo a que se poderá chamar a instituição literária, associada à transmissão de cânones literários enquanto legados culturais.¹⁴

Contudo, a estabilidade singular do texto afirma-se à custa de uma definição «pobre ou curta», como notou Manuel Gusmão: «começa por ser um número finito de frases numa determinada ordem» (GUSMÃO, 2011^b: 167), uma sequência que supostamente «nos protege», e protege esse mesmo “corpo”, continuamente (re)lido, da «nossa onnipotência de leitores» (*ibidem*). Esta perspectiva está de acordo com a formulação de Louise Rosenblatt, quando frisa que «[t]he text designates a set or series of signs interpretable as linguistic symbols» (ROSENBLATT, 1978: 12) e salvaguarda, também, a integridade do texto literário enquanto objecto a ler esteticamente, na medida em que, ao contrário dos textos de carácter científico ou técnico, que suscitam no leitor uma atitude *eferente* (*idem*: 22-47), o texto literário é insubstituível: a sua paráfrase ou o seu resumo não permitiriam ao leitor o acesso à mesma experiência de leitura, experiência que, ao contrário do que sucede com o texto informativo, é essencial. E é a imprescindibilidade dessa experiência que faz com que o “texto em si”, sendo fundamental para que a obra de arte literária exista, se revele insuficiente para que se cumpra a sua função significante.

Para evitar equívocos nesse sentido, Louise Rosenblatt entendeu ser conveniente distinguir “texto” de “poema” ou “obra de arte literária”. É na diferença entre texto e obra que se dissipam, em larga medida, os mal-entendidos que poderiam surgir na

¹⁴ Veja-se, a este propósito, a seguinte afirmação de Pozuelo Yvancos: «[n]ão é a sobrevivência do comentário que permite a canonicidade, mas a sobrevivência do objecto a comentários mutáveis e movediços» (POZUELO YVANCOS, 2001: 426).

concepção daquilo que constitui o lado concreto e objectivo da literatura. Wellek e Warren, na sua *Teoria da Literatura*, raramente se referem à obra de arte literária como um *texto*, talvez porque este último vocábulo remete para o carácter físico da obra, as meras «linhas a tinta negra». Assim se justifica que, ao perguntarem «em que sentido nos é lícito [...] falar de uma identidade entre a *Ilíada* tal como os seus coevos a ouviam e liam e a *Ilíada* que hoje lemos?», considerem que a resposta passe por considerar que, «[a]inda que assentemos em que o texto que conhecemos é idêntico àquele, a nossa experiência ao lê-lo deve ser diferente.» (*idem*: 188). Por outras palavras, o texto será o mesmo, a obra não. E saliente-se, a propósito, a escolha do termo *experiência*, que com ela se identifica, mas que os autores nunca chegam a valorizar devidamente, permanecendo algures entre a convicção de que «[o] autêntico poema deve [...] ser concebido como uma estrutura de normas, que apenas em parte é realizada na experiência concreta dos seus numerosos leitores» (*idem*: 183) e uma busca utópica da resposta à questão sobre o «real modo de existência desse sistema» (*idem*: 186), que apenas permite concluir que «[a] obra de arte literária aparece, pois, como um objecto de conhecimento *sui generis* que tem uma categoria ontológica especial» (*idem*: 189). A partir daí, Wellek e Warren ancoram-se na concepção de obra de arte literária de Ingarden para passar a descrever aspectos relacionados com os seus diversos “estratos”, sem darem mais relevância à sua experimentação por parte do leitor. É evidente o desconforto que lhes causa a consideração da vertente «psicológica» inevitavelmente presente na «essência de uma obra de arte literária» (*idem*: 176, 177).

Perto do final da sua obra teórica, porém, o capítulo dedicado à «valoração», parece reintroduzir a questão, já que o acto de valorar a literatura se deve fazer «em função e no grau da sua própria natureza», o que implica perguntar: «[m]as qual é a sua natureza? Que é a literatura *como tal*?» (*idem*: 298). No entanto, as suas tentativas de definir em que consiste a «pureza» da literatura, que os levam a considerar a sua função, voltam a basear-se na aceitação tácita de que, mesmo tendo em conta a experiência estética que ela implica, esta experiência consiste, afinal, numa «forma de contemplação», sendo a obra literária um «objecto estético que me interessa pelas suas qualidades» (*idem*: 301). Os autores insistem, portanto, em acreditar que o valor (e a natureza?) da obra literária reside no seu interior, e que, consoante a sua sensibilidade, experiência, conhecimento e atenção, o leitor ou o crítico serão mais ou menos capazes de o pressentir.

Todavia, não há como negar que a qualidade estética do *textu*, explícita ou tacitamente aceite, garante que o seu valor e a sua identidade dependem não só da sua estrutura física mas também da forma como olhamos para ela. Quando o texto é encarado como um «potencial de experiências» (*idem*: 183) que encerra em si todas as possibilidades de concretização passada, presente e futura, admite-se já que a sua perenidade e a sua especificidade não podem ser localizadas apenas nessa “disposição estratificada”, que contém mais do que cada um dos seus leitores poderá alguma vez realizar. Sob esse ponto de vista, a «obra de arte concreta» (*idem*: 179) escapa naturalmente a uma definição satisfatória, porque texto e obra são considerados como se fossem a mesma coisa, ao mesmo tempo que se admite que «um poema só pode ser conhecido através de uma experiência individual» (*idem*: 178).¹⁵

É esta “confusão” que Louise Rosenblatt condena, sugerindo que se utilizem os termos específicos *poem*, *novel*, *play*, *short story*, ou a expressão genérica *literary work of art* sempre que nos referirmos à respectiva interpretação, para assim fazer justiça ao papel activo do leitor, de quem depende cada concretização do texto. De resto, de acordo com a mesma autora, é de evitar a distinção rígida entre objectivo e subjectivo, quando nos referimos à leitura e à crítica de uma obra literária. Inspirada pela terminologia de John Dewey e Arthur Bentley (DEWEY & BENTLEY, 1949), Louise Rosenblatt procurou explicar que se trata de uma actividade *transaccional* por isso mesmo: nenhuma das partes permanece a mesma, após o contacto entre ambas: o texto adquire valor e sentido, o leitor vê-se transformado e enriquecido pelo efeito que a obra, por ele concretizada, tem na sua consciência (ROSENBLATT, 1978). Por mais difícil que seja libertarmo-nos da ideia de que o poema é algo inteiramente externo ao leitor, ou, pelo contrário, da ideia de que se trata de uma total abstracção criada por este, é preciso aceitarmos, com a máxima abertura e o menor desconforto possível, que uma obra literária é “qualquer coisa de intermédio”, como talvez dissesse Mário de Sá Carneiro. «“The poem” cannot be equated solely with *either* the text *or* the experience of a reader» (*idem*: 105).

No entanto, o poder de atracção da literatura (como o de outras artes) prende-se em larga medida com o facto de ela ser encarada como um objecto de certo modo

¹⁵ Assim, é natural que se faça este tipo de afirmação: «[t]he text», refere Terry Eagleton a propósito de Roland Barthes, «is less a ‘structure’ than an open-ended process of ‘structuration’» (EAGLETON, 1983: 120).

mágico, paradoxalmente alcançável e inalcançável, que se nos oferece com uma abertura sedutora, ao mesmo tempo que se nos escapa continuamente. Como defendeu Coleridge, «every work of art must have about it something not *understood* to obtain its full effect» (*apud* DEWEY, 1934: 202). No jogo de relacionamento com o texto, ora estreito e familiar, ora interrompido por barreiras aparentemente intransponíveis, o leitor vê-se simultaneamente dentro e fora de um mundo que é e não é seu. Como resultado, esse mundo que parece estar contido no interior do texto afigura-se-lhe ao mesmo tempo como uma realidade autónoma, concebível enquanto algo exterior à sua consciência, e uma sua criação difusa, à semelhança de um sonho que, por mais intenso que seja, se esfuma no momento em que acordamos.

Porém, o facto de uma obra literária não ser apreensível por aquilo que é senão através daquilo que acontece em cada consciência particular não significa que todas as leituras sejam válidas ou aceitáveis, como muitos teóricos já explicaram e os professores de literatura não se podem cansar de repetir. O reconhecimento da importância fundamental da transacção entre o leitor e o texto não acarreta a necessidade de colocar todos os resultados dessas experiências ao mesmo nível. Admitindo que está ultrapassada a crença na ideia de que a única leitura válida de um texto é aquela que equivale à intenção do autor¹⁶, tornou-se banal admitir que, quando existem interpretações distintas para um mesmo texto, o critério fundamental para avaliar a validade de cada uma é a verificação de que nenhum elemento do texto a contraria, e de que nenhuma delas se baseia em projecções para as quais não há apoio textual (ROSENBLATT, 1978: 115). O que importa sobretudo é que o leitor procure manter um relacionamento directo e autêntico com a obra, experimentando-a enquanto fenómeno cuja fruição e compreensão depende do seu desempenho enquanto parte envolvida no processo, sem a pretensão de a observar e descrever de forma isenta, isto é, independentemente de emoções, inclinações, preferências e experiências prévias. Seja qual for a conclusão a que os leitores de um mesmo texto cheguem a respeito da sua interpretação mais válida, a todos fica bem a

¹⁶ A curiosidade em relação ao que possa ter sido a intenção do autor ao escrever o texto é natural e expectável, da parte de qualquer pessoa que se envolva na busca de sentido para o que lê. Mas seria absurdo depender de factos exteriores ao texto, tantas vezes inatingíveis, para estabelecer a respectiva interpretação. A ignorância relativamente à intenção dos autores falecidos, para não falar dos anónimos, tornar-nos-ia incapazes de ver qualquer interesse na leitura dos seus textos. É sabido que os autores vivos se espantam muitas vezes com os significados ricos e profundos que alguns leitores “descobrem” nas suas obras. Nem eles nem os leitores mais competentes têm a veleidade de pretender que cada obra se esgota na ideia original, irremediavelmente inefável e tantas vezes imprecisa, subjacente à sua concepção.

humildade de admitirem que essa interpretação, consensual ou não, resulta do acto de o “evocar”¹⁷, o que está de acordo com o reconhecimento de que «the thing most fundamental to esthetic experience [is] that it is perceptual» (DEWEY, 1934: 227). Por outras palavras, a essência da literatura reside no acto de a ler.

Evidentemente, uma visão processual da literatura comporta algumas dificuldades, sobretudo a nível didáctico. A consideração de cada leitura pessoal de uma obra estará na origem do receio do “excesso de liberdade”, da “anarquia”, que leva muitos teóricos, críticos e professores a repudiar essa visão, que para eles representaria «o fim definitivo de todo aquele ensino da literatura que pretendesse fomentar a compreensão e a apreciação de um texto» (WELLEK & WARREN, 1942: 178). Tal receio explicará a tendência para encarar o texto literário como objecto delimitável não apenas num sentido estrutural, mas também em termos abstractos, interpretativos, ou seja, presumindo-se que certos leitores são capazes de o identificar e descrever como algo exterior à sua forma idiossincrática de o experimentar. Isto implica silenciar ou ignorar a natureza dinâmica e pessoal da literatura enquanto *leitura de um texto por alguém em determinado espaço de tempo*, para nos dedicarmos exclusivamente à ilusão de falar objectivamente das obras “em si”, com o intuito de afastar a ameaça do relativismo total inerente à consideração das diversas experiências pessoais da sua concretização.

Naturalmente, cada acto criativo é comandado pela vontade de produzir um resultado, e cada leitura é comandada pela vontade de apreender e compreender o objecto interpretado. É inevitável o impulso, por parte do leitor, para ir reunindo, relacionando e interpretando todos os elementos e sinais que no texto o possam ajudar a chegar a uma conclusão satisfatória sobre a forma como deve interpretar o que leu. A redução do “excesso de sentido” à selecção e à construção consciente de *um sentido* (COELHO, 1982) constitui uma operação mental necessária e cara ao ser humano, que sem ela será pouco mais do que puro animal. O leitor pressente, naturalmente, que o texto, enquanto estrutura discursiva, encerra em si «os limites da sua vida possível», como defendeu Ingarden, o que o leva a querer descobrir o que ele representa exactamente, desvendá-lo, alcançar a sua mais profunda e completa compreensão. O

¹⁷ *Evocation* é o termo que Louise Rosenblatt prefere para designar o processo a que noutros passos me refiro como a *concretização* do texto, e que ela define como «the lived-through process of building up the work under the guidance of the text» (ROSENBLATT, 1978: 69).

leitor encara a tessitura verbal – e não apenas por ser *verbal*¹⁸ – como um “mundo possível”, não como um caos, daí que procure nele um sentido previamente determinado, na maior parte das vezes sem se preocupar em aferir qual a proporção desse sentido que é construída por si.

Por outro lado, o próprio texto parece constituir-se com base no desejo de afirmação autónoma, como coisa significativa, que foi concebida para ser interpretada de acordo com os seus sinais e símbolos. Toda a arte, de resto, se afirma como processo de comunicação. Por esse motivo, é natural que o leitor seja levado a pensar que, ao atribuir sentido àquilo que lê, está a ser bem-sucedido em captar a intenção do autor. Porém, como Louise Rosenblatt sublinhou, são normalmente os leitores mais ingênuos aqueles que utilizam com maior facilidade formulações como “o que o autor quis dizer” (ROSENBLATT, 1978: 112-13). E admitirmos que os leitores em geral lêem com o desejo de compreender o que lhes está a ser transmitido através do texto não significa abdicar da convicção de que o texto não diz tudo, talvez nem sequer diga o que é mais importante para chegar a uma interpretação cabal, satisfatória e genuína. Como escreveu Milan Kundera a propósito dos romances, cada um deles parece dizer ao leitor: «as coisas são mais complicadas do que tu pensas» (KUNDERA, 1987: 31), o que não significa que a complexidade de que se reveste a literatura se funda na intenção de gorar as pretensões dos leitores de captar a sua substância. Pelo contrário, se há na literatura, por inerência, um impulso comunicativo, radicado na sua essência artística e intensificado pelo uso da linguagem verbal, ela assenta no desejo de estabelecer uma relação dialógica significativa com o(s) outro(s), uma fusão de consciências inalcançável de outro modo: «[a]rt breaks through barriers that divide human beings, which are impermeable in ordinary association» (DEWEY, 1934: 254). Tendo em conta esse princípio e essa faculdade da literatura, o texto é encarado como «projecto (mesmo que inacabado, precário e contingente) de sentido(s)» (GUSMÃO, 2011^b: 173) e o leitor é movido pela vontade de que cada encontro com cada texto seja irrepetível, pois só nessa medida cada leitura poderá ser significativa (ser *uma* experiência, dentro da experiência contínua de viver, como diria Dewey), e distinta de todas as outras – das que esse leitor fará de outros textos, das que outros leitores farão do mesmo texto, e das que o mesmo leitor fará desse texto noutros momentos da sua vida.

¹⁸ Segundo John Dewey, todo e qualquer ser sensível, capaz de reconhecer a ameaça constante da desordem, aprecia, por esse motivo, o equilíbrio e a ordem (DEWEY, 1934: 13).

Deste modo, a obra encontra continuamente a sua relevância em cada experiência de ser lida, nos termos em que aconteça cada (re)encontro com cada leitor, dos quais depende para ser reconhecida como literária, quer se defina esse (re)encontro como uma construção, uma reconstrução ou uma desconstrução de sentido. Porque a arte literária, ao contrário das outras artes, como John Dewey notou, «works with loaded dice» (DEWEY, 1934: 249), isto é, constitui uma arte que se manifesta no seio de outra arte, que é a linguagem verbal¹⁹. Assim René Wellek e Austin Warren não têm razão quando alegam que o «facto de sermos capazes de corrigir erros de impressão num texto que podíamos nunca ter lido antes [...] mostra que não consideramos as linhas impressas como o poema genuíno» (WELLEK & WARREN, 1942: 174). Efectivamente, o “poema genuíno” pode bem ser considerado inalcançável, dado que, como esclarece Dewey, «a new poem is created by someone who reads poetically» (DEWEY, 1934: 112). Mas o que mostra essa “sensibilidade” dos leitores para detectar e corrigir falhas num texto nunca antes visto é apenas que sob a arte literária está a arte da linguagem, a qual implica o domínio da gramática, em todas as suas vertentes (incluindo a pragmática) pela comunidade que dela usufrui. É, pois, lícito ver na literatura um grau de abertura maior e talvez mais estimulante do que, por exemplo, numa composição musical. «Its material thus has an intellectual force superior to that of any other art» (*idem*: 249).

Contudo, e paradoxalmente, o “duplo” potencial significativo da literatura está associado à indeterminação. Como Umberto Eco procurou explicar, todo e qualquer texto, como todo e qualquer signo, «está incompleto, e isto por duas razões» (ECO, 1979: 53). Primeiro, porque «o destinatário é sempre postulado como o operador (não necessariamente empírico) capaz de abrir, por assim dizer, o dicionário a cada palavra que encontra, e de recorrer a uma série de regras sintácticas preexistentes para reconhecer as funções recíprocas dos termos no contexto da frase» (*ibidem*). Segundo, porque o texto está «entretecido de espaços em branco», não só porque «é um mecanismo preguiçoso (ou económico) que vive da mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz», como também «porque, à medida que se passa, a pouco e pouco, da função didascálica à função estética, um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma

¹⁹ [...] A linguagem verbal é, pois, constituída por «sounds that have been subjected to transforming art before literature deals with them» (DEWEY, 1934: 249).

margem suficiente de univocidade» (*idem*: 55). Pelo contrário, o texto não literário – ou, mais propriamente, o texto que não é lido literariamente – implica, por inerência, uma desvalorização automática do processo de construção do respectivo sentido, precisamente porque a sua “verdade” conteudística, ao ser encarada como essencial, torna secundário ou mesmo dispensável o caminho para a apreender. Esta diferença está directamente relacionada com a questão fulcral, levantada por Louise Rosenblatt: «How does verbal meaning in aesthetic communication or sharing differ from verbal meaning in ordinary or nonaesthetic communication?» (ROSENBLATT, 1978: 111).

Quando enfatiza a sua relevância, Rosenblatt critica o facto de E. D. Hirsch, em *Validity in Interpretation*, ignorar essa questão fundamental e utilizar indevidamente a distinção estabelecida por Gottlob Frege entre *Sinn* (“significância”) e *Bedeutung* (“significado”), para defender que uma obra literária poder ter diferentes leituras (a *significância* que os leitores particulares lhe atribuem), embora mantenha o seu *significado* (aquilo que o autor quis dizer). A este propósito, Rosenblatt esclarece que, na verdade, Frege havia estabelecido essa diferença exclusivamente para os textos científicos, por reconhecer que, na leitura de textos literários, o leitor se deve preocupar apenas com a sua *significância*, uma vez que o *significado* é irrelevante, pois «[t]he question of truth would cause us to abandon aesthetic delight for an attitude of scientific investigation» (FREGE, 1948: 216). Era esta, também, a postura de John Dewey, ao diferenciar a experiência estética da experiência intelectual. Na primeira, «the conclusion has value on its own account. It can be extracted as a formula or as a “truth”»; ao passo que, numa obra de arte, «[t]he end, the terminus, is significant not by itself but as the integration of the parts» (DEWEY, 1934: 57).²⁰

Em sintonia com esta opinião, Louise Rosenblatt procurou, precisamente, explicar de que maneira «the event that produces the reading of a poem differs from other reading events» (ROSENBLATT, 1978: 23). A resposta não está propriamente no texto, ou apenas no texto, e nunca é de mais frisar a importância daquilo que normalmente é desconsiderado, talvez por se presumir que é garantido: o tipo de relação que o leitor estabelece com o texto, o que remete para dois tipos de leitura radicalmente distintos, a que já aludimos: a leitura eferente, por um lado, e a leitura estética, por

²⁰ Cf. Silvina Rodrigues Lopes: «a literatura separa-se dos discursos susceptíveis de serem avaliados segundo essa mesma oposição verdadeiro/falso. Traz por isso consigo a necessidade de se não confundir sentido e verdade: o sentido de um texto literário não é a sua verdade (verdade do seu espírito, ou da sua letra, ou da aliança dos dois), mas o que ocorre na experiência da leitura» (LOPES, 1994: 412).

outro. A principal diferença, explica a autora de *The Reader, the Text, the Poem*, reside no foco de atenção durante o acto de ler: no primeiro caso, o leitor centra-se sobretudo no que lhe interessa reter, após a leitura, isto é, na informação que pretende adquirir (conhecimentos a interiorizar, soluções para resolver um problema, acções a desempenhar, etc.). Para designar este tipo de atitude, Louise Rosenblatt prefere o termo *eferente* a “instrumental”, tanto porque certas leituras não estéticas podem não ter um carácter instrumental óbvio, como também porque a atitude estética não é necessariamente incompatível com a intenção de aplicar o seu resultado de uma forma “utilitária” (cf. *idem*: 24). De resto, a utilidade das experiências estéticas é precisamente a razão pela qual elas continuam a ser importantes para os seres humanos na era tecnológica, tal como já o eram na idade da pedra, por mais que os amantes da arte em geral e da literatura em particular sintam o dever e a necessidade de as defender e de as legitimar nas sociedades em que elas aparentemente não fazem falta.

O que caracteriza, então, a relação estética de um leitor com um texto, cuja adjectivação de *literário* depende dos contornos dessa relação? Quando assume uma atitude estética face a um texto, o leitor preocupa-se com aquilo que acontece durante o acto de ler, além de procurar decifrar e compreender os referentes, conceitos e implicações do que está escrito, como sucede com qualquer tipo de texto. Se é defensável que, como sustentou Dewey, «artistic and esthetic quality is implicit in every normal experience» (DEWEY, 1934: 11), a dimensão estética da leitura literária (como da apreciação de outro produto artístico) torna-se determinante e distintiva, ao passo que o carácter estético de outros tipos de experiência é convencionalmente considerado irrelevante, pois as expectativas e finalidades que lhe estão associadas assim o determinam.

Porém, um ponto de convergência entre a experiência estética e a não-estética, entre a leitura literária e a não-literária, é a relevância que adquire a sua duração, isto é, o seu desenrolar no tempo – um aspecto deveras importante, se bem que problemático, pois põe de parte qualquer possibilidade de imediatismo no contacto com o objecto de atenção, além de tornar mais complexa e difícil a percepção do que sucede durante o processo de apreensão desse objecto. Isto deve-se não apenas ao facto de, como explica Dewey, toda a experiência ocorrer de forma continuada, «because the interaction of live creature and environing conditions is involved in the very process of living» (*idem*: 36), pelo que toda a experiência é o produto da interacção contínua e cumulativa entre ser e

ambiente (*idem*: 229), mas também porque, quando a intenção perceptiva é estética, o próprio sujeito sente a necessidade de apreciar o carácter gradual do seu contacto com o objecto artístico, pois é na repetição de movimentos de aproximação e afastamento, na variação de perspectivas, na demorada análise e reflexão sobre as partes e a sua relação com o todo que encontrará sucessivas formas de aprofundar e enriquecer a transacção e de a tornar mais significativa e consequente. Par além de ser uma inevitabilidade, portanto, o carácter processual da leitura assume uma relevância notória na leitura estética, o que se prende com a ideia de inesgotabilidade da arte e da literatura, na medida em que «[w]hat is called the inexhaustibility of a work of art is a function of this continuity of the total act of perceiving» (*idem*: 228).

Quando assume a atitude estética, o leitor não considera o produto artístico como mero veículo para chegar a um resultado, ou simples meio para atingir um fim (como sucede, por exemplo, quando lê um texto instrucional), pois na sua relação com o texto existe uma fusão, uma identificação, entre a sua experiência de contacto com ele e a finalidade desse contacto. Para ilustrar essa diferença, Dewey referiu-se às formas distintas como podemos encarar uma viagem: como um simples meio para chegar a um local, ou até um transtorno que evitaríamos, se pudéssemos ser teletransportados num instante; ou, por outro lado, como uma experiência apreciável em si mesma, por tudo o que de agradável, novo, ou desafiante podemos ir experimentando pelo caminho (*idem*: 205-7). Por isso, Louise Rosenblatt frisou que deixar que alguém leia um texto literário por nós é tão absurdo como concordar que alguém coma uma refeição por nós: porque o contacto com a literatura, tal como a ingestão de alimentos, só faz sentido se for feito em primeira mão, de outro modo a finalidade do acto será gorada pela ausência da experiência que lhe dá sentido. Deste modo se justifica, ainda, que o leitor “estético” não só se empenhe em atribuir sentido ao que lê (porque *uma* experiência, como diz Dewey, implica a progressão consciente para um desfecho satisfatório), mas também se concentre nas emoções e sentimentos que as palavras provocam em si, permitindo, intencionalmente, que elas ressoem e se repercutam na sua consciência, pois só assim poderá saborear, digerir e usufruir dos nutrientes do alimento intelectual que é o texto. «“Listening to” himself, he synthesizes these elements into a meaningful structure» (ROSENBLATT, 1978: 25).

Evitando descrever a experiência estética enquanto contemplação passiva das qualidades de um objecto de natureza obscura ou duvidosa, bem como falhar em

reconhecer a importância da actividade em si (*idem*: 30), Rosenblatt preocupou-se então em desenvolver uma visão da obra literária que fosse elucidativa quanto ao facto de a atitude do leitor estar inevitavelmente implicada na própria essência da literatura, não só na medida em que é o olhar do leitor sobre o texto, e a experiência do leitor com ele, que determinam, pelo menos em parte, a sua esteticidade, como ainda no sentido em que o texto literário é concebido precisamente em nome da transacção com os leitores, transacção esta que só é compensadora quando radicada na atitude estética. «The benefit to be derived lies in the reader's moment-to-moment alertness to what is being activated in his consciousness by this particular pattern of words during the period of actual reading» (*idem*: 26). É legítimo, pois, sustentar que o texto literário se pode definir, em termos genéricos, como aquele que é escrito e lido com o objectivo de propiciar uma experiência gratificante: nos termos de John Dewey, «that delightful perception which is esthetic experience» (DEWEY, 1934: 19). Com a ressalva de que *delightful* é uma qualificação que se prende mais com a satisfação inerente ao facto de sermos capazes de tomar consciência do que está a acontecer (v. *idem*: 41), muito mais do que com o agrado proveniente das sensações exclusivamente positivas, dado que qualquer experiência, seja ela estética ou não, envolve tensão, e mesmo um certo sofrimento.²¹

Embora seja necessário admitir que ambas as atitudes, eferente ou estética, podem ser assumidas perante qualquer tipo de texto, é a intenção, mais ou menos reflectida, do leitor, em articulação com a forma imediata e quase instintiva como interpreta os sinais mais superficiais do texto (título, autor, género em que se enquadra, mancha gráfica) que determina qual delas escolherá, em cada leitura particular. Após anos de experiências acumuladas, desde a infância, de encontros com textos de diversos tipos, com os quais o leitor aprende a lidar de diferentes formas, a opção de assumir uma ou outra torna-se automática, raramente carece de consideração ou suscita dúvidas. No entanto, deve ressaltar-se a ideia de que entre a atitude eferente e a atitude estética não há um “fosso” que não permita gradações pelo meio. Pelo contrário, podemos afirmar que existe um largo espectro na extensão do qual se podem identificar atitudes

²¹ A este propósito, atente-se na seguinte passagem de *Art as Experience*: «“taking in” in any vital experience is something more than placing something on the top of consciousness over what was previously known. It involves reconstruction which may be painful. Whether the necessary undergoing phase is by itself pleasurable or painful is a matter of particular conditions. It is indifferent to the total esthetic quality, save that there are few intense esthetic experiences that are wholly gleeful. They are certainly not to be characterized as amusing, and as they bear down upon us they involve a suffering that is none the less consistent with, indeed a part of, the complete perception that is enjoyed» (DEWEY, 1934: 42-43).

eferentes e estéticas de intensidades diversas (ROSENBLATT, 1978: 35). Pode dizer-se, então, que o grau de esteticidade (ou, porque não, de literariedade) da experiência, no sentido de ser mais aguda a consciência – simultaneamente emocional e intelectual – dessa experiência enquanto acontecimento que conduz a um resultado satisfatório e enriquecedor, aumenta na mesma proporção em que ganha importância, para o leitor, o processo de tomar contacto com o texto.

No entanto, e aqui poderá residir alguma dificuldade em aceitar sem reservas a teoria de Louise Rosenblatt, é inevitável acabar por admitir que as características intrínsecas dos textos têm bastante influência na satisfação que a leitura estética pode causar ao leitor. Em última instância, um bom texto científico será mais compensador do que um mau texto literário. A própria autora admite a veracidade de tal afirmação. Depois de negar a existência de aspectos intrínsecos ao texto que possam torná-lo “poético” (*idem*: 34), escreve, por exemplo, que «When the reader adopts the aesthetic stance, clearly some texts will yield a greater reward for his attention than others. [...] Often the literary experience is indeed more complex, more nuanced, more intense, because of the presence of certain linguistic devices or formal traits» (*ibidem*). Parece, pois, resvalar para a contradição, sobretudo no momento em que se detém sobre as particularidades que, em certos textos, «alert the reader to adopt an actively aesthetic stance», tais como a rima, «a decided or regular rhythm, special kinds of diction, devices such as alliteration, and, in both traditional and more recent writing, decided departures from normal syntactic patterns» (*idem*: 83), afirmação que se vê de certo modo questionada, em nota de rodapé, pela defesa de que «such deviations are not, however, essential to poetry or other literary works of art. Poems, stories, plays can be cited that do not depend on such verbal deviations» (*ibidem*).

Perante estas oscilações, o leitor da sua teoria transaccional é levado a questionar-se: ao referir-se à especificidade do objecto que suscita a experiência estética do leitor, e às diferenças qualitativas entre diferentes textos literários, não estará Louise Rosenblatt a esquecer-se de que, para as identificar, seja em que texto for, já teve de estabelecer com ele uma relação transaccional e, portanto, de o concretizar enquanto obra? Como poderá ser possível falarmos do “texto em si” sem falar de “nós no texto”? Por exemplo, os desvios linguísticos, ou os aspectos formais de certos textos, que os tornarão mais ou menos estimulantes e gratificantes na experiência estética – sejam ou não entendidos como necessários para que esses textos sejam considerados literários –

não serão, eles mesmos, subjectivos e relativos, tendo em conta a vivência e a experiência da língua por parte de cada leitor particular? O que é sofisticado, estilisticamente original e potencialmente mais propício para provocar uma experiência estética estimulante para um leitor não poderá ser considerado banal por outro? Será garantido que dois leitores que fizeram evocações distintas de um poema ou romance chegarão a acordo quanto às características puramente *textuais* que estiveram na origem de tais experiências?

Louise Rosenblatt afirma que os linguistas falham porque escolhem ignorar a componente psicossocial da linguagem. Mas ao falar do “texto em si” (a estrutura discursiva que suscita a experiência estética), como algo essencialmente diferente do “poema em si” (que já não é concebível sem ser no âmbito de uma transacção com um leitor), parece, também ela, optar por ignorar que, para reconhecer desvios à norma presentes num texto – e mesmo para ter acesso a esse texto – é preciso fazê-lo passar pela nossa consciência e pelo nosso juízo de leitores inseridos num determinado contexto linguístico, social, cultural e psicológico. Mesmo quando se defende de eventuais críticas por admitir que «the text itself—what the work “says”—automatically imposes an aesthetic response», alegando que adoptar «an aesthetic stance does not depend entirely on the cues offered by the text, but depends also on the reader’s being prepared to act on them» (*idem*: 83), a distinção entre texto e poema ou obra perde, a partir de então, clareza e consistência.

Sendo essa ambiguidade prevista e aceite pela autora, por exemplo quando afirma que «[s]harp demarcation between objective and subjective becomes irrelevant, since they are, rather, aspects of the same transaction» (*idem*: 18), podemos tranquilamente admitir que falar de uma obra literária implica aceitar a inexistência de fronteiras explícitas entre texto e leitor e concentrar-nos no processo da leitura em si, deixando de lado, como supérfluas, as distinções entre um e outro. No entanto, e apesar de advertir que «it seems essential to free ourselves from the formalist fallacy» (*idem*: 155), a verdade é que a autora da teoria transaccional da obra de arte literária se refere por vezes às *potencialidades* de certos textos para provocar experiências de transacção satisfatórias, sem no entanto explicar de que modo será possível aceder a essas pontecialidades sem ser no âmbito de leituras particulares. Declara, também, que o texto «can be evaluated in relationship, actual or potential, to particular readers at particular points in time and space» (*idem*: 161), sem contudo referir em que medida essa relação

pode ser descrita em termos meramente hipotéticos ou “potenciais”, tendo em conta que “the text never exists *in vacuo*» (*ibidem*) e, portanto, não pode ser lido nem analisado sem ser enquanto evento ou processo no qual texto e leitor se influenciam mutuamente.

Todavia, a teoria transaccional reveste-se de demasiada importância e, sobretudo, de relevância pedagógica para ser descartada com base numa aporia argumentativa. A tese de Louise Rosenblatt não perde interesse nem legitimidade para quem considera pertinentes certas ideias de fundo, como o princípio de que o acto de falar ou escrever sobre uma obra literária deve fundar-se na consideração da experiência de o ler, ou seja, na concepção dessa obra enquanto «event in time» (*idem*: 12). A máxima de que «no one can read a poem for you» (*idem*: 86), considerada enquanto ponto de partida e de chegada de qualquer contacto com a obra, ou crítica sobre ela, não pode, de facto, ser perdida de vista nem por parte dos críticos – cujo papel essencial é o de levar a ler, ou a ler melhor – nem por parte dos professores e estudantes de literatura, que devem a todo o custo evitar tratá-la como mero objecto, relacionando-se com ela apenas num plano eferente, uma vez que isso torna dispensável a transacção e portanto subverte por completo o propósito existencial do texto literário enquanto origem de um número ilimitado de processos de fruição estética. Relembremos que é o carácter estético da experiência de contacto entre o leitor e o produto artístico, qualquer que ele seja, que torna irremediavelmente difusas as fronteiras entre um e outro.²²

A problemática da delimitação de fronteiras entre texto (ponto de partida ou objecto) e a obra (processo ou evento que resulta da transacção entre texto e leitor) torna-se de facto secundária, se não mesmo irrelevante, quando admitimos que a finalidade inegável da literatura é ser lida esteticamente. Nesse sentido, a definição de texto pode cingir-se à formulação mais simplista, que o concebe como estrutura puramente formal e objectiva, sem prejuízo de que, para lhe aceder, é obrigatório fazê-la “acontecer” na nossa consciência. Logo, qualquer análise ou juízo sobre as suas características e qualidades, como por exemplo a afirmação de que determinado texto emprega um registo ou apresenta determinados traços estilísticos que o tornam mais propício a uma experiência de leitura rica e estimulante do que outros, decorre de uma visão parcial e subjectiva resultante da experiência de o ler. Assim, quando adiante

²² «For the unique and distinguishing feature of esthetic experience is exactly the fact that no such distinction of self and object exists in it, since it is esthetic in the degree in which organism and environment coöperate to institute an experience in which the two are so fully integrated that each disappears» (DEWEY, 1934: 259).

argumento que o *Ensaio sobre a Cegueira* é um romance particularmente adequado a uma abordagem didáctica no ensino secundário, está sempre subjacente às minhas afirmações a noção de que todas as qualidades apontadas no “texto” decorrem das minhas transacções com ele. Aliás, por mais que se creia na impossibilidade de aceder à “obra em si”, é praticamente impossível não cair, mais cedo ou mais tarde, na tentação de a descrever ou julgar como se isso fosse, de facto, possível. Trata-se, afinal, de subjugar o rigor terminológico a uma linguagem prática e consensual, comparável à utilização de expressões como “pôr-do-sol”, “frutos secos” e “hidratos de carbono”, cuja adequação à realidade cientificamente conhecida é mais do que duvidosa.

De resto, as ideias que temos sobre a melhor ou pior qualidade dos textos decorrem de princípios, convicções, crenças, protocolos partilhados pelos membros de uma comunidade, que lhes permitem estar geralmente de acordo quanto à suas características “intrínsecas”, e até quanto àquilo em que consistirá a sua “leitura” mais adequada. Isto não impede essas considerações de se basearem numa ilusão: a de que a interpretação decorre da detecção das particularidades da obra, independentemente da experiência contextualizada e limitada de a ler. O que acontece é que a experiência de leitura de cada um de nós é largamente influenciada, *a priori*, por leituras alheias, por opiniões colhidas consciente ou inconscientemente, por uma vasta experiência escolar e social. Deste modo, as características e qualidades que “encontramos” na obra decorrem de uma forma uniformizada, padronizada, de pensar sobre ela, que nos leva a concebê-la autonomamente, como que fora da experiência transaccional que com ela estabelecemos. Muitas vezes, isto implica que acabámos por assumir em relação a ela uma atitude eferente, em lugar de estética. Daí que nos seja possível discorrer, com propriedade e pormenor, sobre textos que nem sequer lemos.

Mas o leitor que reconhece a importância do seu envolvimento com o texto para que ele se transforme numa *obra* não abdica desse relacionamento e é exigente consigo próprio, esforça-se e empenha-se na tarefa, reconhecendo a importância do seu contributo para a legitimação do texto enquanto projecto de sentido. Aprecia conscientemente o próprio percurso, a *viagem em si*, como subinhou Coleridge (*apud* DEWEY, 1934: 3-4), mas aliando à fruição contemplativa a preocupação crítica (necessariamente implicada na experimentação estética) de levantar hipóteses, fazer previsões, integrar e analisar aquilo que vai recolhendo da interacção com o texto, reformular as considerações iniciais em face das conclusões a que vai chegando e

interpretar o todo tendo em conta a combinação entre as suas partes e as suas experiências e conhecimentos anteriores. Não há como confundir, portanto, esta valorização do papel do leitor na construção do sentido do texto com o favorecimento de uma perspectiva meramente impressionista da leitura literária, centrada em actividades de *elaboração* a propósito de um texto (cf. GIASSON, 1990) e, dentro destas, focada na resposta afectiva do leitor, de tal forma que o texto acaba por ser relegado para um plano secundário, em prol de um processo criativo centrado no comentário, que muitas vezes acaba por se tornar, ele mesmo, artístico.

O leitor que valoriza a sua transacção com o texto literário não é um leitor “ideal” no sentido em que o concretiza da melhor forma possível, nem no sentido em que é concebido como entidade virtual, impossível de localizar entre os seres humanos comuns e falíveis. Em certo sentido, aliás, trata-se do leitor mais banal possível, porque todo o leitor é, apesar de tudo e antes de mais, impressionista, na medida em que não pode isentar-se da sua contribuição pessoal para a construção do sentido do texto, que é sempre por ele *sentido*, isto é, percebido de forma emocional, tanto quanto de forma racional. O valor, o interesse que qualquer leitor encontra num texto depende sempre, por mais objectivos que sejam os seus argumentos, da sua forma de “assumir a voz do texto”, como diria Altieri. Daí que, embora seja possível e até bastante fácil discorrer com rigor sobre as características estruturais de um texto nunca lido, seja impossível, excepto quando se emitem opiniões alheias ou levianas, fazer uma apreciação valorativa de tal texto. E é essa apreciação que nos compromete de forma mais evidente com a experiência pessoal de concretização do texto, de vivência do acontecimento que ele origina em nós, e que por isso nos torna leitores em termos estéticos.

No entanto, a apreciação pessoal costuma ser desvalorizada pelos leitores mais sofisticados, «who deplore “naïve” or “unsophisticated” or “personal” responses» (ROSENBLATT, 1978: 158). Para a autora da teoria transaccional, isto é compreensível, «given the cliché-ridden texts that elicit popular enthusiasm»: «verbal banality seems indivisible from emotional and intellectual banality» (*idem*: 158-9). Por essa razão, os críticos costumam abster-se de explicar por que certas obras são para si

particularmente significativas, em termos transaccionais²³, e os estudantes são instruídos no sentido de evitarem formular opiniões pessoais e emotivas sobre os textos, para se concentrarem na análise e descrição das respectivas particularidades, facilmente verificáveis e quase sempre predeterminadas. Sob o argumento de que as impressões subjectivas dos leitores comuns pecam pela falta de bagagem literária e saber técnico que lhes permitiriam interpretar os textos de forma aprofundada, todo o sentir, todas as reacções subjectivas, imediatas ou não, que manifestem implicação pessoal com o texto, são normalmente encaradas com condescendência e os seus responsáveis orientados no sentido de as substituírem por comentários reflectidos e reflectores da autoridade unanimatora da crítica profissional.

Porém, dar importância ao carácter pessoal da leitura literária não implica remeter cada leitor para uma atitude egotista, conformada nas suas limitações, ou associal. Num ambiente em que os leitores estejam cientes de que a leitura literária é uma actividade transaccional, estes não se isolam na sua experiência íntima de leitura, porque têm consciência de que a literatura, enquanto arte, emprega a linguagem e a imaginação enquanto forma de aproximar os seres humanos, não de os distanciar.²⁴ Pressentem que a experiência de ler esteticamente os põe em contacto uns com os outros numa dimensão literalmente extraordinária, na qual cada um tem a oportunidade de ver o seu eu-aqui-agora extravasado dos limites constrangedores da vivência não-estética. Além de ficarem irremediavelmente ligados ao autor do texto, em contacto com a consciência que lhes fala por meio das vozes de enunciação, passam também a fazer parte de uma comunidade leitora, quer estejam explicitamente integrados nessa comunidade (no caso de uma turma, um grupo de amigos ou um clube de leitores), quer essa integração seja apenas a leve consciência de que outros indivíduos terão lido ou estarão a ler as mesmas palavras, porque a literatura é, como todas as outras, uma arte intensamente social. Por isso, cada leitor é naturalmente levado a sentir o desejo de

²³ Veja-se o caso quase caricatural de Frank Lentricchia, que deixou de ser crítico literário para poder ler por prazer (Frank Lentricchia, “The Last Will and Testament of a Literary Critic”, *apud* VISCHER-BRUNS, 2011: 7).

²⁴ Daí a estreita ligação entre arte e civilização, que Dewey procurou explicar: «[to civilize] is a matter of communication and participation in values of life by means of the imagination, and works of art are the most intimate and energetic means of aiding individuals to share in the arts of living» (DEWEY, 1934: 351).

partilhar com os outros a sua aventura no texto, para o poder compreender melhor e para se poder compreender melhor através dele.²⁵

O leitor de uma obra literária não tem, pois, de ser idealizado enquanto especialmente competente ou informado, dotado de qualidades que faltam ao indivíduo comum, mas apenas tem de possuir vontade e capacidade em duas frentes: vontade de se implicar com o texto e de lhe atribuir sentido(s); capacidade para se comprometer com a leitura e para a realizar de forma analítica e crítica. Todo o elitismo, neste âmbito, sendo difícil de evitar, é pernicioso. Não só porque ostraciza o leitor comum, que é incentivado a sentir-se inapto para chegar a uma interpretação válida do texto literário, ensinado a depender do professor ou do crítico enquanto mediador de leitura, espécie de sacerdote que orienta e facilita a relação dos leigos com a sublime e complexa matéria literária; mas também porque afinal radica na ignorância, inconsciente ou deliberada, de que a dimensão estética da experiência artística depende incontornavelmente da efectivação individual e concreta dessa mesma experiência enquanto acontecimento. «It is mere ignorance that leads then to the supposition that connection of art and esthetic perception with experience signifies a lowering of their significance and dignity», afirma John Dewey (DEWEY, 1934: 18). Tudo o que contribua para afastar os leitores comuns dos textos literários deve ser evitado a todo o custo.

É evidente que grande parte das leituras literárias beneficia da bagagem, da experiência acumulada, de competências apuradas, através das quais o leitor treinado consegue apreciar e compreender melhor aspectos e referências do texto que, de outro modo, lhe passariam despercebidos ou permaneceriam incompreendidos. Porém, um adulto “comum” – ou “ordinary serious reader”, na expressão de Philip Davis (DAVIS, 1992: xi) –, ou um estudante leitor, sobretudo quando, no seu contexto familiar, a leitura literária não foi estimulada, está apenas no começo do processo que poderá fazer dele um consumidor ávido de textos “estéticos”. Estar no começo implica ter quem o ajude e oriente, para que os seus primeiros passos se convertam num caminhar mais confiante e autónomo. Tal como não empurramos, para a fazer cair, uma criança que

²⁵ A este propósito, v. Gordon Pradl, *Literature for Democracy*: The literary text [...] invites each reader to enter a *transaction* that yields his or her unique response. But our response is satisfying to us only when we celebrate it and compare it with other responses. By placing our readings in the context of other readings, we begin to participate in a democratic enterprise of negotiated meaning. Being in a democratic relationship with other readers, we begin to appreciate how the individuality of our responses and interpretations can be extended and strengthened as we engage differing points of view.» (PRADL, 1996: IX).

sistematicamente tenta pôr-se em pé para começar a andar, mas antes lhe damos a mão, ou abrimos os braços, chamando-a com entusiasmo, para incentivá-la a vir ter connosco, assim devemos fazer perante qualquer pessoa, estudante ou não, que se proponha aventurar-se na transacção com um texto literário. Os seus primeiros passos, se forem estimulados e devidamente orientados, levarão a outros e a outros depois desses. Com a frequência e a sistematicidade de boas leituras, o leitor desenvolverá, natural e espontaneamente, boas competências.

Mas a noção de competências reveste-se de um carácter tanto mais subjectivo quanto maior é o grau de esteticidade e criatividade inerentes à produção e à recepção do texto. Como alerta Terry Eagleton, uma leitura produzida por alguém aparentemente desprovido de competência literária pode lançar uma nova e sugestiva luz sobre um texto, ao passo que leituras à partida respeitáveis, porque elaboradas por críticos competentes, podem revelar-se extremamente limitadas, por exemplo por se cingirem demasiado às convenções de determinado modelo teórico (EAGLETON, 1983: 108). Assim, é conveniente ter em conta que a ideia que cada um faz daquilo que serão as competências necessárias para compreender e apreciar devidamente uma obra literária será sempre passível de questionação e relativização, pelo que, antes de um número plural de leitores poder chegar a uma interpretação satisfatória de um dado texto, é importante que estejam todos de acordo quanto ao que consideram serem os requisitos necessários para efectuar uma leitura cabal. Estes requisitos devem, pois, ser explicitamente discutidos e negociados, ao invés de impostos por um leitor (no caso do ensino, o professor) a todos os outros (os alunos). Se os pedagogos nos ensinam, há tanto tempo, que a compreensão das finalidades, objectivos e regras da aprendizagem, por parte dos aprendizes, é essencial para o sucesso na aquisição dos conhecimentos e competências, o professor que ensina a ler literatura não deve deixar de agir em conformidade.

A regra de ouro, em qualquer situação, é: o diálogo sobre o texto só faz sentido se cada interlocutor tiver passado pela experiência de o concretizar para si. Depois, para poderem torná-lo significativo (pleno de sentido) e significativo (relevante na sua vida), a experiência de transacção com outros textos contribui tanto ou mais do que os conhecimentos teóricos e as ferramentas de que o leitor se possa apropriar explicitamente, em contextos escolares ou fora deles. Ao dialogarem uns com os outros através do leitor, os textos não só contribuem continuamente para enriquecer a sua

“enciclopédia interior”, como ainda o levam a repensar-se e a repensar a literatura à luz das ressonâncias, repercussões e inter-relações que se estabelecem entre eles. Por isso, a experiência de ler – evocando, interpretando e discutindo os textos – é fundamental para que os leitores evoluam na sua capacidade de se relacionarem com a literatura, tanto mais que os textos literários são «‘code-productive’ and ‘code-transgressive’, as well as ‘code-confirming’: they may teach us new ways of reading, not just reinforce the ones with which we come equipped» (EAGLETON, 1983: 109). Ou, na formulação de Umberto Eco, o «texto não se limita a apoiar-se sobre uma competência, contribui para a produzir» (ECO, 1979: 59). E este é mais um motivo pelo qual importa dar a cada leitura a oportunidade de se manifestar: porque só no âmbito de uma transacção particular é que essa dimensão simbiótica entre leitor e texto pode estabelecer-se e ser devidamente compreendida e valorizada pelo próprio leitor.

A interdependência leitor-texto é não só uma verdade incontornável como um aspecto particularmente salutar de uma relação que se pretende amorosa, no sentido em que, quando é tomada como um fim em si mesma, a literatura existe e subsiste, essencialmente, como fonte de realização emocional, não só para quem a concebe – «[c]raftsmanship to be artistic in the final sense must be “loving” (DEWEY, 1934: 49) – mas também para quem a aprecia – «[t]here is an element of passion in all esthetic perception» (*idem*: 51). Isto porque nela se encontra um valor que vai muito para além de interesses e objectivos imediatos, ligado à relação íntima e pessoal que cada autor e cada leitor estabelece com os textos, graças à forma como é capaz de os activar na sua mente, tornando-os relevantes para si. Neste contexto, o termo *prazer* pode legitimamente ser considerado inadequado para abranger a complexidade inerente à transacção estética, dado que a leitura literária – como qualquer experiência, de acordo com a lógica deweyana – muitas vezes envolve estranhamento, choque, perturbação, uma confrontação que pode por vezes ser desagradável ou dolorosa, mas que não é por isso menos intensa nem menos significativa. Daí que faça sentido encarar a relação entre o leitor e o texto como uma relação amorosa, mais do que de mero prazer, até porque o prazer pode ser mais facilmente atingido de forma mecânica e inconsciente e pode ser obtido com maior frequência noutras actividades da vida.

Em todo o caso, esses variados efeitos que a literatura tem sobre os leitores e que justificam tudo o que se considera que sejam as suas funções e a sua utilidade, decorrem sempre e necessariamente do modo como se processa a leitura, ou seja, da qualidade da

transacção em si. Por outras palavras, se o valor da literatura, como defende Altieri, está no efeito que ela pode provocar; se acreditamos que «literary texts offer readers an opportunity for “dwelling in”» (ALTIERI, 2003, *apud* VISCHER-BRUNS, 2011: 23), nada disso se poderá verificar sem a capacidade e a intenção do leitor, efectivamente concretizada, de se relacionar com o texto de modo transaccional. Seria, no fundo, esta a ideia subjacente às palavras de Walter Slatoff, quando há mais de quatro décadas lamentava o facto de tantos estudantes saberem executar tarefas de leitura mecânicas e impessoais, sem no entanto terem descoberto, na maior parte dos casos, a relevância que os textos poderiam ter na sua própria vida: «[v]ery few have learned how to bring their experience to bear in such a way as to deepen the work and make it matter» (SLATOFF, 1970: 169). Essa relevância, porém, que constitui o resultado desejável da experiência de transacção com os textos, reveste-se de uma imensa imprevisibilidade, que torna o ensino da literatura um processo marcado pela incerteza e pela possibilidade constante de fracasso, levando a que, na maior parte dos contextos didácticos, se opte por centrá-lo na aquisição de conhecimentos e técnicas com base na leitura eferente dos textos literários. O simples facto de haver diversos indivíduos a lerem o mesmo texto, que, como sabemos, conduz irremediavelmente à experimentação de *obras* distintas, torna a discussão do “texto” bastante complicada, uma vez que cada um – desde que o tenha lido esteticamente – terá em mente, não esse texto, mas a sua evocação particular dele.

E talvez essa dependência recíproca entre texto e leitor ajude a explicar por que motivo a literatura parece estar ameaçada, ou em crise: o receio de que ela se perca ou desintegre no vazio da sua indefinição pode bem estar ligado ao pressentimento de que, se ela depende das experiências concretas de leitura, só o interesse activo e renovador dos leitores justifica a sua existência. Sem pessoas dispostas a fazer acontecer as obras literárias, elas poderão subsistir apenas enquanto objectos-livro – o que equivale a dizer que serão reduzidas à condição de peças de museu: uma espécie de condição oposta, bem mais sinistra, à sua etérea sobrevivência na mente dos indivíduos que recitam os livros proibidos, em *Fahrenheit 451*. De facto, independentemente dos livros físicos (ou virtuais) que constituam o seu suporte, a literatura só pode ser apreciada quando é experimentada – seja enquanto processo de transporte evasivo para outra realidade, seja enquanto fonte de aquisição de aprendizagens, seja enquanto cúmplice “piscadela de olho” para bom entendedor, no caso de considerarmos, como a personagem William Ladislav, de *Middlemarch*, que o prazer provocado pela arte se prende sobretudo com a

capacidade de reconhecer as suas alusões e referências. Essa experimentação está subjacente a qualquer abordagem teórica ou prática que dela se faça.

Mas, por isso mesmo, é absurdo vaticinar que a literatura corre risco de extinção: rezear a perda do valor da literatura é tão descabido como rezear a perda do valor da linguagem verbal, dado que a primeira está intimamente ligada à segunda, por mais que a necessidade de renovação, no âmbito da arte literária, pareça afastá-la do discurso comum. «Continuity of meaning and value is the essence of language» (DEWEY, 1934: 249) e o que radica na essência da linguagem radica, por inerência, na essência da literatura. Independentemente das investidas de quem está supostamente “de fora”, de quem questiona a legitimidade da leitura e do ensino de obras literárias, levando a que os seus defensores procurem explicar a utilidade e as diversas funções da literatura, não há como escapar à evidência de que, enquanto houver uso da linguagem verbal, a literatura continuará inevitavelmente a ser experimentada (escrita e lida), independentemente dos *media* utilizados, da interferência mais ou menos modificadora da tecnologia, e dos modos como os indivíduos e a sociedade se relacionam com ela. O que pode estar em causa – e tem estado em causa – é o lugar que a literatura deve ocupar no percurso escolar obrigatório, questão que apenas superficialmente se prende com a do valor da literatura enquanto expressão artística e experiência estética.

II – A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

1. Literatura para quê?

As a species that has learned to use language and its many forms as tools to connect ourselves to the human, human made, and more-than-human world, we must continue to create interesting interpretive sites that both clarify and complicate what we believe to be true.

Dennis J. Sumara, *Why Reading Literature in School Still Matters*

Nothing would be better evidence that irrational forces were determining our readings than the discovery of total agreement—the kind of thing we find among official critics in totalitarian states and churches.

Wayne C. Booth, *The Company We Keep*

Muito se tem reflectido nas últimas décadas sobre as vantagens inerentes à experiência de ler literatura, argumentando-se que exercita faculdades mentais de grande importância para a vivência social, permite aumentar o conhecimento e a experiência de cada um por meio do contacto com a experiência dos outros, consiste numa actividade de evasão que permite recuperar a paz de espírito após os problemas e desafios do quotidiano, oferece a oportunidade de entrar num “espaço de transição” que nos permite abstrair-nos de nós próprios para nos conhecermos melhor (cf. BRUNS, 2011), entre muitas outras boas razões para que não se declare, levianamente, a morte da literatura, na era da imagem, do imediato e do virtual.

Infelizmente, o discurso em prol da literatura e do seu ensino costuma surtir efeito sobretudo entre quem, à partida, já está predisposto a crer nos argumentos apresentados. Isto é notório nos diversos encontros, colóquios e conferências em que se apregoa o valor da literatura para uma assistência por vezes até mais entusiasta do que os próprios oradores. O mais importante e urgente seria contrariar a tendência do discurso político e da acção governamental para minar o terreno da investigação e do ensino das Humanidades em geral, algo bastante mais difícil de conseguir, tendo em

conta os imperativos económicos por que se rege nos nossos dias a mentalidade dominante.

Por outro lado, a apologia da literatura é por vezes pouco convincente no que ao seu ensino diz respeito, pois faz-se em termos que, embora não pareça, deixam de parte a questão fundamental: justificar a *escolarização* do texto literário. Muitas das virtudes que se apontam à literatura não justificam, por si só, a sua imposição enquanto conteúdo escolar, na medida em que outras experiências e actividades importantes para o ser humano – o amor, a amizade e tantas formas de expressão artística e cultural, como a pintura ou a música – desempenham um papel importante na vida individual e social, ainda que não sejam estimuladas institucionalmente. Se tudo o que se ensina na Escola deve ser relevante e necessário para quem aprende, nem tudo o que é necessário e relevante nas nossas vidas se aprende na Escola. Assim, quer se acredite que a literatura *não* sobreviverá sem a sua imposição curricular, quer se pense que ela continuará a ser importante mesmo que desapareça dos programas escolares, a discussão sobre o ensino da literatura só faz sentido se realmente for centrada na questão do interesse de a estudar, em lugar de se centrar no seu “valor intrínseco”. Na argumentação que aqui apresento procuro não perder de vista que o que é preciso, acima de tudo, é perceber quais as vantagens, para os estudantes, de contactar com textos literários no contexto institucional da aprendizagem escolar, partindo do princípio de que a literatura é importante fora desse contexto, mesmo que não seja sempre, em todo o lado, ou para toda a gente. Como afirma Dennis Sumara, «[l]iterature matters not because *most* people read it but because *some* people read it and *some* people write it» (SUMARA, 2002: 147).

Antes de mais, seria bom considerar o primeiro condicionalismo que afecta o contacto com o literário na Escola: o facto de ter lugar no âmbito do ensino e aprendizagem do Português. Ninguém parece pôr em causa que a disciplina de Português do ensino Secundário serve, antes de mais, o propósito de desenvolver nos alunos competências e conhecimentos no âmbito da “língua materna” – expressão que no entanto deixou de ser utilizada no novo Programa para o Ensino Secundário, porventura num gesto intencional e louvável de favorecer a inclusão dos estudantes para quem a língua portuguesa *não* é materna, e que são cada vez mais numerosos nas nossas escolas. Em todo o caso, tanto os defensores do ensino da literatura no Secundário como aqueles que o acham dispensável tomam como certo um princípio de base: o de que a

relevância de ensinar literatura depende da utilidade que ela possa ter na aprendizagem do idioma, no contexto de uma disciplina cujo objectivo é tornar cada aluno um bom utilizador da língua portuguesa. Assim se justifica que sobressaia, de um lado, o argumento de que a literatura de séculos passados é demasiado difícil e pouco útil aos estudantes, uma vez que se reporta a normas e a usos desfasados dos do presente; e, do outro lado, a ideia de que, precisamente por ser complexo e difícil, o texto literário é especialmente adequado para desenvolver nos estudantes competências linguísticas e interpretativas fundamentais para corresponder às actuais exigências comunicativas.

O segundo condicionalismo que afecta o ensino da literatura é que o contacto com os textos literários é valorizado essencialmente na medida em que eles, enquanto *objectos*, podem ser observados e analisados de modo a ensinar aos estudantes o que estes devem saber sobre a língua, a(s) cultura(s) ou a História. Poucas são as vozes que falam em nome de um verdadeiro convívio entre os leitores e os textos, em contextos pedagógicos, centrado nos actos de leitura, releitura e discussão de ideias – o tipo de convívio que Wayne Booth descreve como sendo uma “relação de amizade” (BOOTH, 1988: 169-196). Os que falaram há muito, como Margarida Vieira Mendes (MENDES, 1997), inspiraram outros a ecoar as suas palavras, mas continua a haver falta de sugestões sobre a forma como, nas aulas, os professores podem transformar essas palavras em actos. Tipicamente, deparamos com a resignada conclusão de que há «constrangimentos da leitura do texto literário em contexto pedagógico, não só ao nível da sua definição, mas também da sua operacionalização» (RODRIGUES, 2000^b: 252).

No que respeita à utilidade do literário enquanto “tipo” de texto que permite desenvolver competências linguísticas, não há uma diferença tão grande quanto possa parecer entre os motivos que, no passado, justificavam o estudo da literatura nas aulas de português e aqueles que o justificam no presente. A análise dos textos literários (os *clássicos*, no sentido institucional do termo) conduz inevitavelmente à apreciação da qualidade gramatical, estilística e retórica da linguagem empregada e permite dotar os estudantes de uma literacia progressivamente mais sofisticada.²⁶ O mais recente programa de Português para o Secundário (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014) enfatiza precisamente a necessidade de atender à “complexidade textual” do literário,

²⁶ O facto de o texto literário ser utilizado no ensino, pelo menos desde 1860, «como suporte ao estudo da língua» (FERREIRA, 2012: 28) não invalida que em certos períodos, como após a reforma educativa de 1919, a presença da literatura no currículo escolar tenha servido finalidades diferentes, como desenvolver «no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho da raça» (CARVALHO, 2001: 685).

tendo em conta que a própria literacia se “complexificou” (*idem*: 4-5). Salientando a relevância da capacidade inferencial nos bons leitores, valoriza explicitamente o texto literário, do «elenco de textos complexos» (*idem*: 7), na medida em que convoca de forma intensa e constante essa capacidade, favorecendo assim uma melhor preparação dos jovens para os desafios da sociedade actual, no âmbito da compreensão e da expressão (*idem*: 5-6).

Porém, o *valor histórico-cultural* da literatura também está na base do seu aproveitamento didáctico, hoje, como no passado. Assim, no novo Programa de Português afirma-se desde logo que «no domínio da Educação Literária prevalece o princípio da *representatividade*». Se o objectivo actual já não é propriamente difundir uma ideologia patriótica ou nacionalista²⁷, continua a transmitir-se uma visão “patrimonialista” da obra literária, ainda que num sentido bastante lato e flexível, que, mais do que permitir perspectivar a literatura portuguesa no âmbito das «relações que estabelece com outras literaturas e culturas» (BUESCU, 2011:64), tende a substituir a ideia de uma suposta “nacionalidade literária”²⁸ pela convicção de que o património que importa conhecer, preservar e transmitir ultrapassa as culturas nacionais, é a literatura globalmente considerada, se bem que meticulosamente escolhida. Mas existe ainda, como antes, a clara preocupação de seleccionar textos que ponham os alunos em contacto com um «capital cultural comum» (COELHO, 2002: 5, 6; BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 4) em nome do qual se procede à “educação literária”, que se considera valiosa na e para além da Escola. A recente reinstauração de um cânone escolar pretende, nesse sentido, proporcionar aos alunos certos referentes culturais considerados imprescindíveis, que estão hoje em larga medida ausentes do conhecimento geral dos adolescentes (BUESCU, 2011: 65).²⁹ Essa educação, naturalmente, apoia-se na transmissão de todo um conjunto de informações necessárias

²⁷ Esta questão não é tão linear como possa parecer, não só porque o sentimento de nacionalidade constitui uma “ficção necessária” para a vivência quotidiana em sociedade, como porque o conceito de nação é em si mesmo bastante problemático. Para a consideração dessa questão, veja-se CUNHA, 2011.

²⁸ No Programa anterior referia-se o conjunto de textos a estudar como «literatura em língua portuguesa» (COELHO, 2002: 7, sublinhado meu). No actual programa, está ausente a expressão “literatura portuguesa” e enuncia-se como objectivo geral que os alunos saibam «[l]er, interpretar e apreciar textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e géneros literários» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 10).

²⁹ É notória a confluência de ideias entre o artigo “Literatura, Cânone e Ensino” (BUESCU, 2011) e o novo Programa de Português, de 2014, no que respeita à defesa de um cânone literário escolar e aos motivos que lhe subjazem.

para a devida compreensão do valor, do significado e da abrangência dos textos eleitos como os mais representativos da tradição literária.

Portanto, o contacto dos estudantes do Ensino Secundário com a literatura justifica-se, institucionalmente, por duas razões principais: a primeira, decorrente do grande objectivo da disciplina, prende-se com a conclusão de que a sua leitura promove uma literacia avançada, fundada na capacidade de interpretar e compreender profundamente o texto literário. A segunda, decorrente do valor patrimonial reconhecido às obras literárias canónicas, consiste no facto de estas oferecerem aos alunos a oportunidade de ampliarem os seus horizontes culturais – poder-se-ia dizer a sua “competência enciclopédica” – e o seu sentido de pertença à comunidade em que se inserem.³⁰ Subjacente a estas duas razões para a escolarização da literatura está o facto de, através da mediação do professor, ela assentar na progressiva aquisição de competências metacognitivas. Como salienta Pedro Balaus Custódio, «a leitura do texto literário no ambiente educativo tem a vantagem (e, simultaneamente, o constrangimento) de estar inscrita num tempo de aprendizagem que requer o uso de *métodos de trabalho*» (CUSTÓDIO, 2003: 97). Assim, teoricamente, pelo menos, os alunos aprendem não apenas o que há a saber sobre obras e autores, no sentido em que o ensino da literatura também é ensino *sobre* a literatura (e quase todos os “tópicos de conteúdo” do Programa reflectem essa intencionalidade), mas ainda o que é preciso saber e *fazer* para lidar adequadamente com um texto literário, de acordo com protocolos de leitura, procedimentos de análise crítica e suporte terminológico considerados válidos pela comunidade interpretativa em geral e pelos professores em particular.

Todavia, o anterior Programa de Português contemplava ainda uma outra finalidade, que está praticamente ausente do novo texto programático. A disciplina visava preparar «a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania» (COELHO, 2002: 2) e «[c]ontribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico»

³⁰ No que respeita a esta dupla intencionalidade do ensino da literatura, é paradigmático o discurso de Carlos Reis, nas “Recomendações” proferidas na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, ao defender que «os textos literários (com destaque para textos canónicos, como tal reconhecidos por entidades acreditadas) devem ser integrados no ensino da língua em função do seu potencial de criatividade, de inovação e de sedutora singularidade estilística» e que «[a]profundando e enriquecendo a aprendizagem da língua, os textos literários valorizam culturalmente o aluno e tendem a compensar limitações socioculturais de muitos jovens que de outra forma jamais teriam acesso ao nosso património literário» (REIS, 2008: 239).

(idem: 6). No âmbito das “Competências”, a formação para a cidadania era associada à «construção de uma identidade pessoal, social e cultural», declarando-se como um dos imperativos da disciplina «levar os alunos a saber viver bem consigo e com os outros» (idem: 9). Embora o contacto dos alunos com a literatura não fosse explicitamente associado a estas finalidades e competências, é legítimo supor que a leitura literária poderia dar a sua contribuição nesse sentido.

No Programa de 2014, apenas se refere, no primeiro parágrafo da introdução, que se tem em vista «a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 4). Não há, todavia, qualquer outro momento do texto em que a palavra *cidadania* volte a ser referida, muito menos evidências de que se acredita que a leitura literária favorece a criação de inter-relações importantes para a vivência e a convivência dos jovens. Nesse sentido, é de salientar a forma como se enunciam alongadamente as «disposições» que os textos complexos exigem aos leitores, citando um artigo Mark Bauerlein (idem: 6)³¹, disposições às quais subjaz uma perspectiva da leitura como uma actividade solitária, como se a interacção entre os leitores, em contextos institucionais ou fora deles, não tivesse qualquer importância ou influência para a boa compreensão dos textos.³² Está por estudar a questão de os textos complexos exigirem ou não uma eventual quarta disposição, que seria a de *interagir com outros leitores*. Não obstante a falta de evidências de que ela é sentida como necessária pelos leitores, esta disposição pode e deve ser fomentada na Escola, porque aumenta a capacidade de compreensão, desenvolvendo competências leitoras nos indivíduos, ao mesmo tempo que contribui para o estreitamento de laços identitários e solidários, ou seja, para a formação cívica dos estudantes.

Esta finalidade, que o novo programa de Português para o Ensino Secundário praticamente despreza, afigura-se-me bastante importante para favorecer metodologias e práticas de ensino da literatura que promovam a efectiva experimentação desta última, isto é, que se centrem nas relações transaccionais dos alunos com os textos. Há uma

³¹ O texto de Mark Bauerlein está disponível em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Too-Dumb-for-Complex-Texts%C2%A2.aspx>.

³² Ao explicar que os textos (literários) complexos são difíceis porque levam o leitor a fazer interrogações («*they pose Why? questions without always providing answers*») e a fazer inferências e suposições por tentativas, Bauerlein abre caminho – sem no entanto entrar nele – para validar a relevância do cruzamento de leituras e da discussão de ideias entre vários leitores, no sentido de descobrirem, em conjunto, as respostas mais satisfatórias para as questões que o texto suscita.

complementaridade e uma interdependência entre este tipo de aproximação à literatura e a formação pessoal e social³³, que a Escola devia explorar mais e melhor. O verdadeiro “convívio” com os textos, radicado na experimentação, interpretação e discussão de leituras, oferece condições para uma aprendizagem mais significativa, a nível psicológico e relacional, ao convocar a emotividade, ao favorecer a integração do que é lido com a experiência pessoal, e ao convidar ao diálogo permanente e fecundo com outros leitores – nos quais se inclui o professor. É este tipo de abordagem que faz justiça à literatura *enquanto tal*, e é também deste modo que se criam maiores probabilidades de estimular nos jovens a apetência pela leitura literária, além do discernimento para seleccionar os textos mais ricos e enriquecedores.

Quando as prioridades são encarar a leitura do literário enquanto exercício intelectual, como meio de desenvolver competências de compreensão e expressão, ou impor o seu estudo enquanto património cultural cuja “representatividade” importa reconhecer e fixar, torna-se praticamente vazio o discurso favorável ao «contacto direto com os textos» e à «construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição» (*idem*: 7). Por mais que se recomende que o trabalho escolar sobre a literatura não se traduza «em leituras meramente reprodutivas ou destituídas de sentido crítico» (*ibidem*), sabemos como, na prática, estes princípios serão subjugados a outros, mais aptos a conduzir a aprendizagem na direcção prioritária. A “complexidade” do texto literário acaba por ser decifrada pelos professores e pelos textos de apoio à aprendizagem, que reduzem em muito o factor surpresa da leitura e o esforço de interpretação. A contextualização histórica e o ensino dos “tópicos de conteúdo” predeterminados para cada obra levam a que haja muito pouca ou mesmo nenhuma margem para que os estudantes possam, de facto, *construir* leituras originais, sobretudo aquelas que assentem na reflexão pessoal e na discussão de ideias e questões surgidas da «reflexão sincrónica» (*ibidem*).

Evidentemente, um ensino que se limite à mecânica transmissão e repetição de conteúdos está ultrapassado, havendo hoje a preocupação genérica de motivar os

³³ Com esta expressão quero referir-me a algo mais abrangente, complexo e individualmente significativo do que a mera “formação cívica”, na medida em que inclui o desenvolvimento de competências intelectuais e emocionais, como a capacidade para lidar com a controvérsia, assumir uma posição crítica, fundamentar opiniões, alcançar consensos dialogados, etc.

estudantes e de os implicar activamente no processo de aprendizagem³⁴, convocando os seus saberes e as suas experiências de vida para melhor integração do que é novo e mais complexo. Mas a leitura literária, que potencialmente permite e até estimula aprendizagens baseadas no envolvimento emocional, na interacção dialógica e no cruzamento das experiências pessoais com os conteúdos educativos, não é incentivada nesse sentido. Como sabemos, a prioridade dos professores que lidam com a literatura no Secundário é leccionar a matéria a saber sobre os textos e, por força de condicionalismos diversos, ainda que exista a intenção expressa de promover uma formação mais alargada no âmbito da disciplina de Português, a educação para a cidadania, por exemplo, acaba por resumir-se à sucessão de tentativas do professor para melhorar a postura e as atitudes dos alunos em relação às suas responsabilidades e deveres relacionados com o estudo. Do mesmo modo, ainda que se pretenda que os alunos façam leituras pessoais, lentas e atentas das obras literárias estudadas, na realidade são poucos os que efectivamente lêem os textos na íntegra, pois passar directamente para os resumos e discursos críticos revela-se um meio mais eficaz para obter sucesso na avaliação. E nem é necessário chegar à especificidade das situações reais para perceber que a lógica do ensino actual não se coaduna bem com aprendizagens demoradas e subtis, radicadas num trabalho continuado de leitura, análise, reflexão e partilha entre alunos e professor. Se a educação formal sempre visou favorecer a integração na sociedade, actualmente, mais do que nunca, isso significa a inserção no mercado de trabalho, em prol da competitividade do país no mundo.

Mas por isso mesmo, tem-se sentido a necessidade de refundar o ensino num “humanismo contemporâneo”, que reinstaure a relevância da formação estética e ética dos jovens, posta em causa a partir da década de 1970, tanto mais importante quanto as intensas movimentações migratórias tornam os países europeus em espaços cada vez mais multiculturais, sendo crucial a sensibilidade de todos para um conhecimento racional e emocional da alteridade, que favoreça a tolerância e a harmonia social (HOUDART-MEROT, 2011: 103-105). De todos os lados surgem sinais de alerta sobre o facto de o materialismo que impera no mundo “civilizado” acarretar o risco de comprometer a própria democracia enquanto sistema de organização social baseado no respeito e na solidariedade, que depende da capacidade de cada pessoa para aceitar e

³⁴ Mas, ainda assim, por vezes obliterada por programas fortemente prescritivos e limitadores da capacidade interventiva dos alunos (e até dos professores) no processo de construção dos conhecimentos adquiridos, como sucede com o novo Programa de Português para o Ensino Secundário, de 2014.

compreender o Outro enquanto ser humano – e não enquanto *objecto*. A forma como as nações desenvolvidas se empenham em “produzir” cidadãos eficientes e conformados tem coincidido com um desprezo progressivo pela vertente humanista³⁵ da educação (NUSSBAUM, 2010: 2-6), que é fundamental recuperar, para formar cidadãos críticos, empenhados, atentos e sensíveis. Considerando os desafios tão sérios e urgentes que se colocam à humanidade enquanto responsável pela sustentabilidade do Planeta e da diversidade de espécies biológicas, incluindo a sua, tudo indica que o Homem precisa, mais do que nunca, de reverter o processo de “desumanização” que a era industrial iniciou e a era tecnológica tem agravado, e de se expor a estímulos que despertem, desenvolvam e aperfeiçoem a sua capacidade para enfrentar criativamente problemas e dificuldades.³⁶

Nesta perspectiva, tornam-se fundamentais práticas pedagógicas menos relacionadas com a transmissão explícita de conhecimentos e com o desenvolvimento de competências imediatamente úteis, e mais vocacionadas para o crescimento intelectual e emocional dos estudantes, práticas que recuperem a filosofia deweyana de educação, segundo a qual «the quality of the mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth» (DEWEY, 1916: 98), e que retomem o “modelo paralógico” de legitimação da educação proposto por Lyotard, incentivando constantemente o pensamento alternativo e a dissensão positiva em relação aos sistemas existentes, para que os indivíduos tomem consciência da natureza complexa e contingente das coisas e se habituem a questionar as aparentes certezas e dogmas (LYOTARD, 1979: 16-17). Se é fácil descartar esta perspectiva e considerá-la nefasta para a estabilidade social, também será fácil perceber que é precisamente pela via paralógica que, nas ciências exactas, se criam condições para o aparecimento de soluções para os dilemas do presente, para o alargamento de horizontes face a limitações de vária ordem, e para a criação de respostas válidas para os mais diversos problemas. Desse modo, a sua transposição para outros domínios do saber não tem de implicar a cedência a um relativismo radical, mas significa valorizar, no processo

³⁵ A educação humanista implica a preocupação de contemplar, respeitar e valorizar a heterogeneidade social e cultural e a individualidade de cada um, atendendo à sua experiência, à sua criatividade, às suas necessidades e aspirações. Assenta na finalidade de tornar mais justa, solidária e feliz a vivência das pessoas na sociedade.

³⁶ Para Peter Russell, a humanidade precisa agora de uma nova revolução: «[a] “Wisdom Revolution” [...] now needs to succeed the Agricultural, Industrial, and Information revolutions if we and our planet are to survive and prosper, given the perilous social, political, and ecological conditions under which we now live» (*apud* WILHELM & NOVAK, 2011: 16).

educativo, as oportunidades de «tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante», tendo em vista «educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade» (LYOTARD, 1993: 50).

A ideia de que há uma crise de valores espirituais nas sociedades ocidentais reflecte-se, naturalmente, numa descrença generalizada na importância da literatura. Todavia, se a vivência quotidiana nas sociedades tecnocráticas parece indicar que a leitura literária está cada vez mais longe de desempenhar um papel primordial na formação dos cidadãos, isso não significa que a literatura tenha perdido relevância na formação cultural e ética dos indivíduos. Significa que, a um nível superficial e tendo em conta as necessidades mais imediatas da escolarização, tem dificuldade em ocupar o lugar que antes lhe pertencia, porque a própria formação cultural, estética e ética dos indivíduos é relegada para segundo ou quinto plano, em nome da aquisição de informação e da eficiência técnica. A perda de relevância da literatura no currículo escolar (veja-se a revisão do programa de Português de 2001/2002 e toda a polémica gerada em torno do espaço e tempo concedidos à leitura literária) é uma consequência quase insignificante, a par de tantas outras, da forma como o sistema de ensino reflecte o que são consideradas as prioridades da sociedade. Quando o projecto educativo se centra na “performatividade” generalizada (LYOTARD, 1979), é natural que a literatura acabe por ser praticamente desprezada, ou chamada apenas a cumprir um papel marginal na formação dos jovens, enquanto variedade comunicativa, fonte de informação histórica ou forma elevada de evasão. Deste modo, os esforços de recolocação da “educação literária” na ordem do dia escolar são agora encarados com incompreensão e resistência até por professores, como sucedeu assim que foi divulgada a proposta do novo Programa de Português para o Ensino Secundário, em Outubro de 2013, criticado como um “retrocesso”, centrado em autores do passado, e cuja extensão e profundidade ameaça criar ainda mais antipatia dos alunos pela disciplina de Português.

É claro que a prioridade do ensino não pode ser agradar aos alunos, mas o que importa aqui salientar é que tanto a perspectiva sobre o trabalho escolar com o texto literário subjacente ao novo Programa como as considerações tecidas pelos entrevistados aquando da sua divulgação parecem partir de uma noção de literatura que, sendo a mais consensual – coincidente com a ideia de “grandes obras” ou “clássicos” – não é a mais favorecedora de um verdadeiro convívio entre os alunos e as obras, porque

coloca a literatura num plano rígido de leituras predeterminadas sobre as quais se faz um ensino expositivo. Como consequência, os alunos fixam e repetem esses conteúdos, a maior parte das vezes sem verem neles qualquer interesse pessoal, qualquer motivo para sentirem que houve uma aprendizagem significativa após cada leitura (cf. RODRIGUES, 2006). Assim, muito dificilmente concluirão que os textos literários tiveram, têm e terão um papel importante nas suas vidas.

Dando-se lugar a uma visão transaccional da literatura seria decerto mais fácil perceber que a leitura literária não deixou, na actualidade, de ser uma actividade relevante e útil para o ser humano. Por um lado, isso é evidenciado pelo simples facto de a literatura continuar a ser profusamente escrita e lida, independentemente de ser ensinada na Escola. Por outro lado, não está provado que, na sociedade em que vivemos hoje, os indivíduos já nada têm a beneficiar com a leitura literária ou que a literatura deixou de servir os interesses da própria sociedade. A forma como se tem hesitado na inclusão-exclusão de textos literários nos programas oficiais sem nunca se banir por completo a literatura do ensino Secundário é um sinal de que se acredita na sua relevância para a formação dos alunos. Porém, como sabemos, essa relevância parece estar sobretudo relacionada com a intenção de lhes proporcionar um conhecimento linguístico e cultural mais sofisticado. E o que advogam os defensores de um ensino mais humanista da literatura, favorecedor de leituras pessoais e democráticas (v. HOUDART-MEROT, 2011; NUSSBAUM, 2010; PRADL, 1996; WILHELM & NOVAK, 2011; entre outros) é que o contacto com a literatura na Escola, assim como com outras vias de criação e experimentação artística, pode contribuir decisivamente para nos tornar cidadãos social e politicamente mais aptos e empenhados, e indivíduos pessoal e intimamente mais reflexivos e sensíveis. Ao convocar a capacidade de (re)interpretação do real, ao estimular a imaginação, ao promover o confronto com o inesperado e a consciência da heterogeneidade dos indivíduos e da precariedade dos consensos, a leitura e a discussão de textos literários desenvolve em cada jovem a capacidade para sentir as necessidades, os problemas e as aspirações dos outros e para perceber melhor as repercussões dos seus actos nas vidas alheias (v. DEWEY, 1934; ROSENBLATT, 1978; SUMARA, 2002).

O contacto sistemático com a literatura, e com a arte em geral, não garante que os indivíduos se tornem cidadãos solidários, pessoas moralmente sãs, espiritualmente íntegras. Mais cultura, mais educação, mais arte não conduzem por si só a uma

sociedade melhor, o que tem sido trágica e repetidamente comprovado ao longo da história da humanidade. Uma das questões mais inquietantes que se nos podem colocar a respeito do extermínio dos judeus pelos nazis, para referir o exemplo mais chocante e mais citado, é precisamente o facto de esse extermínio ter sido cientificamente assistido e metodicamente planeado por mentes informadas, cultas, apreciadoras de literatura. Mas, se o massacre friamente calculado por pessoas instruídas no século XX é mais perturbador do que barbáries cometidas por homens selvagens e primitivos, isso não nos deve levar a negar a instrução, a formação artística (ou o conhecimento científico e tecnológico), como se fossem esses os motivos para a degradação da humanidade. Deve, sim, levar-nos a reflectir seriamente sobre a nossa condição e o que podemos e devemos mudar. Sem dúvida que é mais fácil apontar os casos aterrorizantes de pessoas cruéis por quem a literatura não pôde fazer nada do que identificar os casos inversos, de pessoas que se tornaram mais sensíveis, sábias e sensatas, inspiradas pela leitura de obras literárias. Negar a possibilidade de beneficiar do “valor inspirador” da literatura (RORTY, 1999), no âmbito do seu ensino, decerto não anula os riscos de que as mentes perversas se virem contra a humanidade, nem tão-pouco assegura que os estudantes enveredam todos pelo caminho do conhecimento, da sensibilidade e do civismo. Porém, se na Escola os alunos puderem experimentar a literatura enquanto tal, fica garantida a existência de condições para que o valor inspirador da literatura dê frutos. E se a literatura, como a filosofia, não nos torna pessoas melhores, pelo menos pode ajudar-nos a reflectir sobre os motivos por que isso não acontece.

Evidentemente, tornarmo-nos melhores não depende da literatura, mas da nossa vontade e condições para tal. Estando despertada essa vontade, então sim, a leitura literária, como outras actividades que estimulem a auto-reflexão crítica, poderá dar o seu contributo. O mais importante, sem dúvida – embora não seja este o espaço para desenvolver essa ideia –, é promover nos cidadãos a vontade de agir para melhorar individual e colectivamente, cultivando-se uma vivência política e institucional plenamente democrática, que fomente a criação de condições para que a evolução da sociedade, no sentido humanista, não seja encarada como utópica pelos próprios cidadãos. Depois, colocar-se-á a questão de que textos ler e como lê-los, no contexto da escolaridade obrigatória, de modo a contribuir para a formação cívica dos indivíduos e, desejavelmente, em última instância, para uma sociedade mais justa, equilibrada, solidária e sustentável. Em todo o caso, se é hoje considerada ingénua a crença no poder

reformador da literatura, não é menos ingénuo acreditar que os estudantes ficarão mais capacitados culturalmente apenas porque a Escola tem a preocupação democrática de lhes conceder o “acesso a um capital cultural comum”. E a propósito de democracia, uma maior abertura e atenção à dimensão pessoal, relacional e estética da formação dos estudantes (no âmbito da disciplina de Português, como no de outras disciplinas escolares) favorecerá a integração dos alunos para quem a língua portuguesa é segunda ou estrangeira, cujo número crescente torna fundamental uma maior consideração dos seus perfis e necessidades.

Nos Estados Unidos da América, sob a influência de Dewey, de Rosenblatt e dos teóricos do *reader-response*, como Wolfgang Iser, muitos professores e investigadores têm retomado e aplicado o princípio de que o envolvimento com a literatura (*literary engagement*), fomentado através de actividades interpretativas centradas na relação texto-leitor, proporciona oportunidades de aprendizagem (*sites of learning*) que devem ser valorizadas e aproveitadas pedagogicamente.³⁷ Assim, a disciplina de Inglês é para esses autores muito mais do que um lugar ou um tempo onde se aprende sobre o idioma, é por excelência a disciplina em que os alunos têm a possibilidade de crescer interiormente, de desenvolver a sua identidade e de se tornarem conscientes de como isso acontece.³⁸ Podemos dizer que há um consenso, entre os professores de Inglês nos E.U.A., tanto sobre a importância de promover esse desenvolvimento pessoal dos alunos no âmbito da disciplina de “língua materna”, como sobre o papel crucial que a literatura pode desempenhar nesse processo, quando é tratada como experiência.

Em Portugal, foi recentemente publicada uma tese de doutoramento cujo tema é o ensino da literatura e que apresenta precisamente «uma reflexão sobre as funções do texto literário no âmbito da disciplina de Português» (FERREIRA, 2012: 7). A autora baseia-se na «convicção de que é possível otimizar as potencialidades pedagógicas do texto literário, sem descuidar a interligação ao universo que rodeia o aluno e a

³⁷ Por exemplo: Dennis J. Sumara (2002), *Why Reading Literature in School Still Matters*; Gordon M. Pradl (1996), *Literature for Democracy*; Cristina Vischer Bruns (2011), *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*; Jeffrey D. Wilhelm & Bruce Novak (2011), *Teaching Literacy for Love and Wisdom*; Mark William Roche (2004), *Why Literature Matters in the 21st Century* e Elaine Showalter (2003), *Teaching Literature*, para referir apenas alguns (V. bibliografia para a referência completa).

³⁸ Por esse motivos, Jeffrey Wilhelm e Bruce Novak, sugeriram que a designação da disciplina de língua materna (*Inglês*, nos EUA) fosse substituída pela de *Personal Studies* (WILHELM & NOVAK, 2011), num gesto mais do que simbólico destinado a sublinhar a importância de promover a formação integral dos estudantes: «to educationally draw out the feeling humanity of students engaged in the world, not just instruct them in efferent facts and procedures» (*idem*: 73).

necessidade de o situar enquanto cidadão.» E sustenta que «[g]raças às possibilidades abertas pelo campo da literatura, a aula de Português surge como um dos locais mais indicados na escola para os alunos desenvolverem a sua consciência de cidadania, apreendendo as suas eventuais implicações e alargando os horizontes pessoais» (*idem*: 14). Inspirada nos princípios do *reader-response criticism*, Carla Ferreira defende que os textos devem ser aproveitados para «construir um percurso motivador e formativo» (*idem*: 16) em que se dê especial atenção aos «processos de leitura capazes de possibilitar um enriquecimento literário, cultural e mesmo cívico de cada aluno, tornando compreensível o contributo inigualável da literatura para a sua formação e aprendizagem» (*idem*: 21).

Contudo, é possível aprofundar mais a questão das funções e da utilidade da literatura no ensino, na perspectiva de que o seu potencial pode e deve ser mais explorado com vista a contribuir para a formação intelectual, ética e emocional dos jovens – tanto no sentido socrático de exame existencial, como no sentido corrente, da transmissão de valores e competências. Em primeiro lugar, podemos dizer que a leitura de textos literários pode servir para que os alunos aprendam a aprender. Sendo esta a “habilidade competitiva” por excelência, nos dias de hoje (cf. PAPERT, 1993: vii), note-se que se trata de uma via para que o ensino da literatura seja encarado como uma “ferramenta” útil aos olhos da sociedade tecnocrata. Se os estudantes forem efectivamente confrontados com os textos e forçados a lidar com eles de forma empenhada e criativa, será estimulada e desenvolvida a sua capacidade de interpretar e relacionar dados, elaborar hipóteses, fazer inferências, retirar ilações, construir argumentos, confrontar perspectivas e tirar conclusões, revendo-as e modificando-as em face de novos dados. À leitura literária podem e devem aplicar-se, nesse sentido, os mesmos princípios e métodos que regem o pensamento científico, que nunca aceita como definitivas quaisquer “certezas” sem as questionar, sem as pôr à prova, que não toma como adquirido algo que não foi experimentado, e que encara o que é novo, diferente e aparentemente incompreensível de forma positiva, como um desafio intelectual que promove o avanço do conhecimento.³⁹

³⁹ Esta é, no meu entender, a única forma válida de aproximar o estudo da literatura ao método científico. Todas as outras tentativas de tornar científica a crítica e a teoria literária inserem-se no espírito defensivo e deletério que Richard Rorty apelidou de “*knowingness*” (v. RORTY, 1999: 125-129). Voltarei a pronunciar-me a este respeito no capítulo que se segue: “Literatura como?”.

Porém, a literatura encontra-se numa espécie de meio-termo entre a aprendizagem, associada às actividades de enriquecimento intelectual que implicam esforço mental e uma atitude eferente face àquilo que é considerado o alvo ou objecto de análise – por exemplo quando se procura conhecer a morfologia de um animal, compreender como funciona uma máquina, ou retirar informações de um texto –, e o entretenimento, ou evasão, que caracteriza as actividades de lazer, realizadas normalmente com pouco esforço intelectual, ou pelo menos com uma predisposição que torna prazeroso esse esforço e que implica um certo desprendimento em relação a fins utilitários, pois a actividade é encarada como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançar conhecimento. Esta ambivalência está, de resto, relacionada com a *utilidade apenas aparentemente inútil* da literatura, enquanto forma de fabulação sem a qual o homem não é capaz de viver (TURNER, 1996), a que Antonio Candido chamou o «sonho acordado das civilizações» (CANDIDO, 1988: 175).

Por isso mesmo, é tão difícil lidar com a literatura de forma adequada, justa e satisfatória em contextos educativos, isto é, de forma que ela seja efectivamente encarada e experimentada enquanto literatura, sem prejuízo das expectativas e funções das partes implicadas no processo: os autores, os textos e os leitores. Como escreveu Antonio Candido no célebre ensaio “A literatura e a formação do homem”, «[a] literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras» (CANDIDO, 1972: 84). E, dado que ela «atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente» (CANDIDO, 1988: 175), a chave para um ensino consequente e respeitador da literatura está assim, no equilíbrio de forças entre essas duas inclinações, que deverão interpenetrar-se e influenciar-se mutuamente: ler como fim, por prazer, e ao mesmo tempo ler como meio, porque se trata de um prazer que implica reflexão e conduz a mais saber. É assim que a experiência literária pode ter valor inspirador, além de valor informativo.

Sabemos que a aprendizagem é mais eficaz e gratificante quando se efectua numa dimensão a que Vigotsky chamou a “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, quando convoca saberes e competências que o sujeito já domina, e por isso asseguram capacidade e confiança, e ao mesmo tempo comporta algum desafio, no sentido de estimular o desenvolvimento de outras capacidades e conhecimentos que

estão ao alcance do sujeito, e que consistem na aprendizagem propriamente dita. Ora, a mesma lógica pode ser aplicada ao entretenimento: para que uma actividade de lazer seja experimentada enquanto tal, o cérebro não deve ser sobrecarregado com demasiada informação nova, sendo a previsibilidade uma espécie de garantia do descanso mental. Porém, a exclusividade das escolhas fáceis, isto é, das actividades de lazer que não implicam a surpresa, o questionamento, a dúvida, acaba por não nos satisfazer, à medida que amadurecemos intelectualmente, porque é desprovida de estímulos e desafios à inteligência e à imaginação.⁴⁰ Daí que os *best-sellers* e os grandes êxitos de bilheteira sejam considerados medíocres, ou pelo menos pouco interessantes, pelas pessoas mais exigentes nas suas opções de entretenimento: as que consideram que a “verdadeira” literatura, como os melhores filmes, são os que desafiam a sua capacidade interpretativa, que as confrontam com o inesperado e as obrigam a reflectir, aqueles em que se pressente a promessa autoral verbalizada por Wayne Booth: “I shall imagine a complex world with you; I shall resist the easy way of simply reporting a world that you are to accept as actual without having to work much at it” (BOOTH, 1988: 208).

A Escola, ao conduzir os estudantes por caminhos progressivamente mais complexos e desafiantes no que respeita às experiências literárias, dá-lhes condições para que se tornem leitores mais exigentes: o que se pretende, em última instância, não é apenas que criem o gosto pela leitura, mas que desenvolvam o discernimento necessário para serem capazes de escolher as melhores leituras, ao longo da vida. Por isso, se apenas lhes for transmitida informação sobre literatura (tal como se lhes fosse permitido escolherem sozinhos os textos que desejassem ler, de acordo com o seu gosto pessoal do momento), esse objectivo dificilmente se cumprirá. O mais provável, no primeiro caso, é que os jovens repitam e depois esqueçam o que aprenderam sobre as obras, sem que tenha havido uma transacção significativa com elas; e, dando-se o segundo caso, que optassem por ler sempre o mesmo género de livros, com o qual pouco aprenderiam.

A noção de *desfamiliarização* provocada pela arte, associada à literariedade pelo formalismo russo (SHKLOVSKY, 1917) foi depois negada pela evidência de que a linguagem literária não apresenta particularidades passíveis de serem distinguidas de

⁴⁰ É também para isto que aponta a conhecida ideia de que o texto literário não deve fornecer ao leitor toda a informação de que ele necessita, sob pena de não estimular a sua imaginação, tornando a leitura desinteressante. Wolfgang Iser, citando Lawrence Sterne, é um dos muitos teóricos que se referem à importância de a literatura deixar “espaços em branco” para que o leitor os preencha (cf. ISER, 1972: 280).

outras formas de discurso (EAGLETON, 1983: 3-7). No entanto, permanece válida se concebermos a literariedade não como um conjunto de características do texto, mas como marca da literatura enquanto *processo*, radicado numa particular atitude interpretativa por parte do leitor/observador, que implica a predisposição para ser surpreendido e para se envolver na busca de um sentido para a experiência estética, não esquecendo que «the definition of literature [is] up to how somebody decides to *read*, not to the nature of what is written» (*idem*: 7). Contudo, também é possível falar de *refamiliarização* ou até *hiperfamiliarização*, no sentido em que a apreciação de uma obra de arte requer quase sempre que se preste atenção a pormenores e aspectos da realidade que de outro modo seriam provavelmente ignorados por força do hábito, que os torna “transparentes”. Uma das funções da literatura é a de relativizar o estabelecido, de reposicionar o leitor numa espécie de “estaca zero” a partir da qual todos os caminhos voltam a ser possíveis. Isto porque o texto literário é aquele para a leitura do qual se parte com a convicção de que ele «*diz sempre mais* ou *diz sempre outra coisa* do que o sujeito supõe que diz» (COELHO, 1987: 135-6).⁴¹ O «*excesso do dizer* em relação ao pensar», que consiste precisamente, para Eduardo Prado Coelho, na «dimensão literária de qualquer escrita» (*ibidem*), será talvez o aspecto que mais explícita e profundamente convoca a capacidade de reflexão do leitor, na medida em que desafia as suas estruturas mentais, lançando-o numa (re)avaliação do mundo, de si próprio, e do que vai lendo. É esse, no meu entender, o mais interessante potencial pedagógico da literatura enquanto experiência estética, valorizada pela sua dimensão destabilizadora – por mais incómoda ou arriscada que essa dimensão possa afigurar-se aos responsáveis pelo ensino.

Seja qual for o tipo de arte ou o objecto artístico, o que é fundamental, portanto, é que ocorra de facto uma transacção estética no(s) momento(s) da sua apreciação por parte do sujeito, mesmo quando o processo interpretativo causa perplexidade ou frustração, pois esses aparentes “obstáculos” ao pensamento são, na realidade, importantes condições para que ele floresça. Em *How We Think* (1910), John Dewey salienta precisamente que o processo de pensamento, concebido enquanto interpretação e reflexão, tem início na identificação de um problema ou questão que para o sujeito

⁴¹ Embora Eduardo Prado Coelho se refira, com o termo *sujeito*, ao autor, creio que a afirmação pode ser reinterpretada do ponto de vista da recepção, ou concretização do texto, por parte do sujeito-leitor. Até porque, considerando o texto literário enquanto experiência artística e estética, é natural que haja sintonia de perspectivas e expectativas entre quem o cria, ou produz, e quem o aprecia, ou recebe.

representa um momento de desequilíbrio intelectual, de confusão (*apud* BLAU, 2003: 22). Note-se, aliás, como a dúvida e o falhanço na interpretação são muito mais bem tolerados pelos professores que ensinam literatura do que pelos alunos, o que sem dúvida se prende com uma “familiaridade positiva” com o erro, por parte dos primeiros, habituados que estão a desenvolver ideias e a avançar no conhecimento graças à incerteza e à tentativa; estando os segundos negativamente familiarizados com o erro, na medida em que este se associa para eles à incompetência e ao fracasso. É por essa razão que os professores devem habituar os alunos a lidar sem medo com as dificuldades na leitura, transmitindo-lhes esta importante lição formulada por Sheridan Blau:

[...] if you can't understand what you read when you first read a text, it may be evidence that this is a text especially worth reading, because it is telling you something you don't already understand conceptually and the process of figuring it out will constitute a process of advancing or deepening your vision. (*Idem*: 24)

É neste sentido que vale a pena explorar a “complexidade” do literário em contextos didáticos, permitindo que a experimentação estética sobressaia, mesmo no seio da instrumentalização da leitura em nome do desenvolvimento de competências. Nesse sentido, é conveniente não esquecer que a função do professor se assemelha à do artista, completando-a: ao apontar para pormenores e aspectos do texto que põem em causa aparentes certezas, questionam pré-conceitos e rompem a película de invisibilidade que o hábito ergue sobre o real, valoriza e treina o olhar estético sobre as coisas (e já não apenas sobre a arte), enquanto processo reflexivo. Para o artista mais visionário, para o professor mais arrojado, qualquer coisa pode ser objecto de uma atitude estética, desde que haja da parte do observador a vontade de olhá-la de um modo novo, de a “complexificar”. Nesse sentido, a dificuldade é quase uma condição para que o processo dê frutos, se considerarmos que a facilidade acarreta automatismo e ausência de dúvidas na apreensão de sentido, e que a *busca* de compreensão, em si mesma, constitui o fulcro da apreciação artística, sendo responsável pela sua vertente activa, envolvente e gratificante. Nesta perspectiva, em vez de os levar a olhar a literatura como se olha para tudo, o professor pode e deve, pelo menos de vez em quando, levar os alunos a olhar para tudo como lhes ensina a olhar para a literatura.

A este propósito, é de salientar que as tentativas de compreensão que ocorrem durante a leitura do texto literário acarretam uma componente emocional que é importante reconhecer, a par da componente racional. Como os teóricos do *reader-response* reconheceram, a utilidade, ou o interesse, da literatura não reside no facto de ela nos permitir experimentar de forma indirecta, por meio das experiências dos outros, aquilo que nos estaria vedado, na nossa limitada existência (cf. ROSENBLATT, 1978: 68). A literatura é ela própria experimentada da mesma forma que vivemos outras experiências significativas, aquelas em que ocorrem relações transaccionais. As relações que temos com os textos são para todos os efeitos comparáveis às relações que temos com outros seres e objectos ao longo da nossa existência, ou seja, constituem experiências *directas*, não indirectas ou secundárias (SUMARA, 2002: 28). E na vida, estamos sempre emotivamente envolvidos nas situações e dificuldades que vão surgindo e esse envolvimento afecta a forma como encaramos a realidade e influencia as nossas decisões. Dificilmente surgem situações em que podemos analisar objectiva e friamente os problemas com que nos deparamos. A leitura literária proporciona, então, oportunidades para reconhecer e reflectir sobre a interdependência emoção-razão, que se manifesta tanto nas atitudes e pensamentos de personagens ou sujeitos poéticos, como no binómio reacção/reflexão patente na actividade interpretativa do leitor. Além de convidar o leitor a participar na resolução de situações problemáticas de forma envolvida, a literatura permite reconhecer e analisar reacções emotivas e posteriormente avançar para respostas sensatas e juízos informados. Como conclui Louise Rosenblatt, «[w]hen literary experiences are made the material for reflective thinking, they may be one means of providing this sorely needed linkage between feeling, thought, and behavior» (ROSENBLATT, 1978: 239).

Uma das mais importantes vantagens do envolvimento com a literatura é, portanto, o facto de proporcionar ao leitor o desenvolvimento de *insight* – termo que em português não encontra tradução fácil. *Insight* pode significar tanto a apreensão da verdade, a sensibilidade (intuição) para captar a verdadeira natureza das coisas, como a compreensão das relações entre aspectos ou factos que contribuem para a resolução de um problema, a capacidade para perceber que forças e motivos subjazem aos comportamentos e moldam o carácter, e ainda o autoconhecimento, relacionado com o desenvolvimento da identidade. Este tipo de conhecimento é importante para todos os indivíduos, na medida em que contribui para conferir sentido à vida e proporcionar a

cada um uma noção coerente de si próprio. Está relacionado com a forma como interpretamos as experiências que vamos tendo ao longo da vida, com as relações que desenvolvemos com outros seres e objectos, e com todas as pequenas narrativas – “les petits récits”, como lhes chamou Lyotard – com as quais contactamos e que provocam em nós algum tipo de reconhecimento, de identificação, de revelação (cf. SUMARA, 2002: 3-11). No caso dos adolescentes e jovens adultos, torna-se ainda mais relevante ter em conta que, enquanto “leitores” dos outros, do mundo e de si próprios, buscam precisamente experiências e relacionamentos significativos, que lhes permitam construir a sua identidade (cf. BEACH et al, 2011: 18-36), pelo que a literatura poderá contribuir para os ajudar a *pensar-se*, sobretudo quando existem conflitos ou dilemas que obrigam as personagens a tomar decisões, a acatar as respectivas consequências, a definir ou a ultrapassar limites, a amadurecer. David Sumara sugere até que, quando ocorre a desejável identificação empática dos leitores com protagonistas literários, o que lhes agrada, na verdade, não é tanto a personagem com quem simpatizam mas sobretudo o facto de através dela poderem explorar um *interpretive site* que lhes permite conhecerem-se e compreenderem-se melhor (SUMARA, 2002: 122). Sob esta perspectiva, a leitura literária torna-se pedagogicamente relevante também por permitir observar como a relação entre o leitor e o texto permite produzir conhecimento e não apenas reflectir sobre ele (*idem*: 92-93).

Porém, ainda que se possa enfatizar o carácter pessoal e íntimo do processo de maturação de cada indivíduo enquanto *eu* – alguém que se define pela diferença em relação aos outros – a busca de uma “verdade” orientadora, em termos pessoais faz-se essencialmente através do relacionamento com os outros, prendendo-se com a necessidade que todos os seres humanos sentem de comunicação, de compreensão e de *extensão* – na medida em que a existência de cada pessoa se inicia, reforça e prolonga através da existência das que viveram antes, das que com ela coexistem e das que a sucedem. Cada um leva a vida a tentar conhecer-se, a procurar definir o seu lugar no mundo, a sua identidade, na dependência dos outros. Há, assim, um paralelo entre as experiências transaccionais que ocorrem na vida de um indivíduo e as transacções que se dão entre um leitor e um texto literário: em ambos os casos dá-se, ao mesmo tempo, a definição e a dilatação da identidade do sujeito, que se descobre, observa e reflecte naquilo que interpreta (cf. ISER, 1972: 295). Após cada experiência de vida ou de

leitura, o sujeito é já outro, por influência desta, ao mesmo tempo que é mais “ele próprio”, enquanto produto único e irrepetível das experiências que vai acumulando.⁴²

«Como seres humanos, precisamos de permutar significados com outros a quem reconhecemos o mesmo estatuto e cujo idêntico desejo de comunicação tem de ser respeitado para que se confirme o nosso direito pessoal de sermos tratados como sujeitos e não como objectos», escreve Robert Scholes (SCHOLES: 1989: 65). E acrescenta: «[e]m cada acto de leitura, a irremediável alteridade do escritor e do leitor é equilibrada e contrariada por esse desejo de reconhecimento e de compreensão entre dois parceiros» (*ibidem*). Por isso, mas não apenas por isso, o convívio com a literatura é profundamente *socializante*. Por mais privada e idiossincrática que possa parecer a experiência de transacção de um leitor com um texto, ela representa um benefício para o primeiro no que respeita às suas relações com outros textos e outros leitores. Nenhuma leitura se fecha em si mesma, todas servem para alimentar as outras – encarando aqui leitura num sentido lato, que abrange a interpretação de textos, seres, objectos, emoções, pensamentos e toda a espécie de experiências de vida. Assim, ao servir o leitor e os seus interesses particulares, a leitura serve também a comunidade na qual o leitor se insere.

Como sugeri atrás, a leitura do texto complexo convoca o diálogo com outros leitores, na medida em que lança a dúvida e coloca questões às quais um leitor sozinho tem muitas vezes dificuldade em dar resposta. Quer tenham sentido dificuldade em percebê-lo, quer tenham sentido que o entenderam, os leitores são espontaneamente levados a comunicar com outros o resultado das suas interacções com os textos – como com os filmes. É naturalmente, portanto, que o contacto com a leitura literária conduz ao contacto com outros leitores, pelo desejo de confirmar suposições e inferências, de perceber melhor, ou ainda de partilhar conclusões sentidas como válidas e de discutir questões levantadas pela leitura. O que sucede normalmente, porém, é que são raras as vezes em que um leitor tem a oportunidade de conversar com outros sobre o mesmo livro, só em situações muito artificiais é que um grupo de leitores lê a mesma obra ao mesmo tempo. Excepto, claro, na Escola, onde a artificialidade dessa situação se tornou natural. Então, como frisa Robert Probst, há que aproveitar essa oportunidade (PROBST, 2004: 71-72).

⁴² Veja-se, a este propósito, a interessante conclusão a que os estudos neurológicos nos permitem hoje chegar: «[o]ur brains are not biologically pre-given, nor are they created by our contexts and experiences. Instead, any act of learning affects brain structure so that a *different brain* participates in the next event (Deacon, 1997; Dowling, 1998)» (SUMARA, 2002: 65).

Nesse sentido, quando perspectivada no âmbito da(s) colectividade(s) em que irremediavelmente se insere, a leitura de textos literários constitui a leitura democrática por excelência, podendo contribuir para fortalecer os pilares em que assenta a democracia enquanto sistema de organização política e social. Os encontros transaccionais com a literatura constituem processos potenciadores de sensibilização democrática, dado que o texto literário é precisamente aquele cujo sentido é reconhecidamente não garantido nem definitivo, dependendo de consensos (que serão sempre precários), de protocolos (que podem ser alterados), de diálogos, compromissos, revisões e ajustamentos. É também por essa razão que vale mais a pena um ensino da literatura que explore essas qualidades da leitura literária, favorecendo a construção de sentidos negociados para as obras em vez da transmissão de sentidos impostos: «[i]ndividuals develop democratically when things are not fixed in advance, but are open to negotiation and mediation» (PRADL, 1996: 7).

Assim, para que o ensino da literatura valha a pena, é necessário que implique menos ensino e mais literatura. Antes de nos preocuparmos em pôr os jovens em contacto com “boa” literatura, é preciso compreender que o fundamental reside na expressão *pô-los em contacto*: com os textos e com outros leitores desses textos. Em ambos os casos, a metodologia que aqui proponho não invalida o cumprimento dos objectivos tradicionalmente associados ao ensino da literatura, com a vantagem de assegurar que se atingem outros, menos explorados, mas igualmente importantes, relacionados com a reflexão e com a construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo e com o desenvolvimento da consciência cívica. Se a literatura for experimentada enquanto tal, os jovens leitores serão naturalmente levados a rever e repensar conceitos, convicções, opiniões e preconceitos, quer no que respeita à língua, quer no que respeita à sua identidade e ao mundo em geral – porque o “estranhamento” que a literatura provoca não é apenas o da (suposta) literariedade da linguagem, mas sobretudo o estranhamento das ideias: o grande interesse (e o grande desafio) da literatura é o facto de convidar o leitor a estranhar o mundo e a estranhar-se a si próprio.

Por estes motivos, parece-me evidente que o contacto directo e pessoal dos jovens com a literatura deve ser amplamente promovido nas Escolas, não só no âmbito da disciplina de Português, mas também nas outras disciplinas, sempre que a aprendizagem dos diversos conteúdos programáticos possa ser complementada com a leitura e discussão de textos literários, que os professores das várias áreas devem

recomendar, não propriamente com a autoridade de quem aconselha o que é útil e importante, mas sobretudo com o entusiasmo de quem partilha uma experiência que foi significativa para si.

É verdade que a formação integral dos estudantes é difícil de concretizar na Escola, em face das dificuldades e os condicionalismos a que estão sujeitas as situações reais de ensino e aprendizagem. Porém, a sua concretização terá maior viabilidade se os professores tiverem bem presente que as suas atitudes e aquilo que delas transparece constituem um factor determinante nas aprendizagens explícitas e implícitas realizadas pelos alunos, e procurarem agir sempre de acordo com a qualidade dos conhecimentos, valores e princípios que efectivamente pretendem transmitir.

II – A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

2. Que Literatura?

If we must have a universal, let us make it the value of experiencing many good kinds of narrative, each kind marked by quite different combinations of good qualities, some in seeming conflict with other good things, and some perhaps in other contexts decidedly harmful.

Wayne Booth, *The Company We Keep*

Problems in values thrust themselves upon the reader even more urgently in the works of those contemporary novelists, dramatists, and poets who look upon man's life as "absurd". Many young people respond intensely to this image of man born into an in different world, shorn of all former external props, and confronting the inevitability of death. [...] the very sense of alienation may be the beginning of a movement toward positive commitment to society and toward the feeling that man creates himself by his choices.

Louise Rosenblatt, *Literature as Exploration*

A pergunta “que textos ler com os alunos na Escola?” poderia ter, simplesmente, a seguinte resposta preliminar: aqueles que melhor contribuem para cumprir os objectivos que se delinearam para justificar a escolarização da literatura. Na realidade, porém, a questão é de certo modo invertida, porque é impossível pensar em literatura sem a identificar, *a priori*, com um determinado cânone, e qualquer texto incluído no conjunto considerado como “capital cultural” assegura o cumprimento dos objectivos relacionados com o ensino da literatura. Em parte, a escolha está feita à partida, não só porque o cânone também é estabelecido fora do currículo, sendo definido socialmente (cf. MOORE, 1991: 421; DUARTE, 2006: 26, 52-54), mas também porque a Escola, enquanto instituição de reprodução social, confirma e transmite o valor da própria canonicidade (GUILLORY, 1993).

Existe entre o cânone socialmente estabelecido e o cânone curricular uma clara interdependência e, como resultado, muito dificilmente seria concebível um ensino da

literatura que não assentasse na transmissão de um cânone literário. Mesmo quando o objectivo principal é apurar o domínio linguístico dos alunos, o facto de se utilizarem determinados textos em detrimento de outros acarreta necessariamente a aplicação de juízos avaliativos, quer directamente, quando a selecção é feita pelos professores, quer de forma indirecta, por meio das decisões dos responsáveis pela elaboração dos programas de ensino. Assim, é impossível ficar à margem da problemática do cânone quando se lida com a literatura na Escola.

O valor das obras literárias é, pois, estabelecido e reafirmado, em cada momento histórico, dentro e fora das instituições educativas. O ensino da literatura, situando-se num determinado contexto político, social, cultural e histórico, só pode fazer-se no âmbito das escolhas que esse contexto *permite e impõe*, no sentido em que se fala de «entidades acreditadas» (REIS, 2008: 239) responsáveis por certificar como canónicos determinados textos literários, que se tornam por isso os mais recomendáveis para o ensino. A sua autoridade distribui-se pelos enunciadores de três tipos de discurso: jornalístico, ensaístico e académico (REES, 1983), na medida em que, como sabemos, «os críticos são “co-produtores” dos textos enquanto literários» (DUARTE, 2006: 53). A sua actividade desenvolve-se em frentes distintas e complementares, desde os meios de comunicação social, passando pelas publicações especializadas, até aos textos académicos, através dos quais o crivo avaliador dos produtos literários se vai tornando progressivamente mais selectivo. Note-se que a pressuposição de que «é possível inferir juízos de valor directamente de pretensas propriedades [dos textos avaliados] objectivamente detectáveis» (*idem*: 55), na qual assenta a instituição crítica, é illusória. O valor supostamente intrínseco das obras sujeitas a aprovação depende do entendimento entre os críticos no que respeita à concepção de literatura, ao que poderão ser qualidades num texto literário, e do reconhecimento da competência de cada crítico para produzir discursos válidos sobre os textos literários em circulação.

Na (re)apreciação da literatura, conciliam-se duas tendências opostas. Por um lado, existe uma certa fixidez ancorada na tradição, na medida em que o discurso crítico se constrói num *continuum* cumulativo e coerente, assente em expectativas e protocolos largamente partilhados. Predomina o acordo geral, ainda que pontuado por divergências particulares. Por outro lado, manifesta-se uma flexibilidade essencial, radicada na consciência de que a literatura é um corpo volátil e os leitores precisam de ser surpreendidos e (des)orientados pela novidade, não podem resignar-se a ler sempre os

mesmos textos, nem a lê-los sempre da mesma forma. Mas no âmbito do ensino, a escolha de textos e autores recai essencialmente sobre aqueles que já foram consagrados – os que já constavam dos programas escolares anteriores –, sendo a tradição curricular em si mesma um factor determinante na manutenção do estatuto canónico dos textos. Há por isso uma atitude de reserva ou resistência relativamente a novidades e alterações, argumentando-se que é preciso evitar que o Programa seja «subsumido por uma lógica de *modismos* e de contínuas flutuações» (BUESCU, 2011: 68-69). A consciência de que a Escola é, por inerência, o lugar de transmissão da tradição cultural refreia a tendência para introduzir nos programas obras e escritores que não são considerados relevantes no que respeita à intenção de proporcionar aos alunos o contacto com o “capital cultural comum”.

No entanto, existe hoje, se não um consenso, pelo menos a prevalência do ponto de vista vencedor da polémica gerada nas décadas de 1980 e 1990 em torno da questão do cânone: o de que ele é forçosamente aberto (pois de outro modo negaria a possibilidade de serem canonizadas novas obras surgidas num passado recente, ou que venham a revelar-se no futuro) e mutável, na medida em que nunca houve um cânone fixo, mas antes juízos diversos e não definitivos sobre quais são os textos mais importantes, ou de melhor qualidade, juízos esses que são e foram sempre sujeitos a uma revisão. Deste modo, a Escola vê-se obrigada a repensar continuamente o cânone curricular: não só porque a selecção de alguns, de entre todos os textos considerados canónicos, é sempre passível de revisão, mas também porque o próprio cânone se vai renovando continuamente, pelo que se torna necessário dar conta das mudanças que o afectam. Assim se justifica que um romance como *Memorial do Convento*, de José Saramago, tenha passado a figurar no programa enquanto leitura obrigatória, após a consolidação do estatuto canónico deste autor.⁴³

Se, ainda assim, o espaço para novas inclusões no cânone curricular obrigatório é bastante estreito, é de referir que as listas de leituras não obrigatórias são cada vez mais alargadas. A partir da segunda metade da década de 1970, os programas de Português atestam que se tem procurando progressivamente contrariar o exclusivismo

⁴³ O *Memorial* foi introduzido pela primeira vez no programa de Português em 1991, foi depois retirado do programa em 1997, mas reapareceu nos conteúdos da disciplina de Português em 2001/02 (após a polémica revisão curricular que reduziu drasticamente o número de textos literários a estudar no Secundário), circunstância a que não terá sido alheio o facto de o autor ter recebido o Prémio Nobel em 1998. No mais recente programa, como seria de esperar, mantém-se a obrigatoriedade de ler um romance integral deste autor (*Memorial do Convento* ou *O Ano da Morte de Ricardo Reis*).

dos autores de nacionalidade portuguesa, sendo cada vez mais chamados a constar dos títulos para leituras recomendadas não só textos de autores lusófonos da CPLP, mas também excertos e obras da literatura mundial (traduzida), encarada enquanto património cultural mais lato e favorecedora de um «diálogo entre culturas» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 4) que fornece referentes importantes para compreender a própria literatura nacional – uma tendência que é reforçada no mais recente Programa de Português.⁴⁴

Uma das questões mais problemáticas é a da *representatividade*, na medida em que, sendo impossível transmitir tudo, é necessário optar pelas obras que desempenhem um papel mais significativo no seio da tradição literária que se quer transmitir.⁴⁵ À primeira vista, parece haver um conflito de interesses entre o desejo de representatividade e os objectivos da educação. A propósito das “guerras do cânone” nos Estados Unidos, e contra o argumento da representatividade levantado pelos opositores ao cânone tradicional, John Searle lembra que «it is not the aim of education to provide a representation or sample of everything that has been thought and written, but to give students access to works of high quality» (SEARLE, 1990).⁴⁶ Assim, todos os textos que possam ser considerados “representativos” em termos histórico-culturais,

⁴⁴ Após a revolução de 25 de Abril de 1974, «[a] disciplina de Português, através da reformulação sucessiva dos seus textos programáticos, foi consolidando um carácter de abertura ao Outro, visível na recomendação da leitura de obras de autores das diferentes Literaturas de Língua Portuguesa, como Graciliano Ramos (*Vidas Secas*), Jorge Amado (*Capitães da Areia* e *Mar Morto*), Manuel Ferreira (*Hora di Bai*) e Luandino Vieira (*Luuanda*) na narrativa e Jorge de Lima, por exemplo, na poesia» (FERREIRA, 2012: 41). No documento de 1991, *Português - Organização Curricular e Programas: Ensino Secundário*, são também sugeridas leituras não obrigatórias da literatura estrangeira de expressão portuguesa, entre as quais figuram, além de quase todas as obras atrás mencionadas, *Chiquinho*, de Baltazar Lopes, *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, *Nós Matámos o Cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana, *Helena*, de Machado de Assis, *Cada Homem É uma Raça*, de Mía Couto, e *Lueji*, de Pepetela. Neste programa recomenda-se ainda a leitura de textos «de expressão não portuguesa (textos diversos do Antigo e Novo Testamento, da Antiguidade Clássica, de Poesia Árabe, da Literatura Europeia Ocidental, desde o século XVI até à contemporaneidade» (*idem*: 46). No Programa de 2001/02, salienta-se a importância de pôr os alunos em contacto com «textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal» (COELHO, 2002: 25). Está ausente do documento a tradicional expressão “literatura portuguesa”, sendo utilizada a designação mais inclusiva de «literatura em língua portuguesa» (*idem*: 7). Note-se, porém, que às intenções expressas no discurso programático nem sempre corresponde uma verdadeira abertura de horizontes canónicos, sobretudo porque os textos de leitura obrigatória continuam a ser todos de autores portugueses. Veja-se ainda a incongruência entre a afirmação feita na introdução ao “Projeto de Leitura” do Programa de 2014, de que os alunos devem ler, nesse âmbito, «uma ou duas obras de outras literaturas de língua portuguesa ou traduzidas para português» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 28) e o facto de muitas das obras listadas para esse efeito serem de autores de nacionalidade portuguesa (cf. *idem*: 28-31).

⁴⁵ Sintomática disso mesmo é a afirmação dos autores do novo programa de Português de que a «representatividade é o princípio «mobilizador de outros critérios centrais em qualquer dos géneros literários previstos» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 4).

⁴⁶ O texto integral pode ser consultado em <http://www.ditext.com/searle/searle1.html>.

com a diversidade que isso implica, só merecem fazer parte do currículo se a sua *qualidade* for considerada suficientemente elevada. Por mais ambígua e discutível que seja a questão da qualidade de um texto literário, é lícito pensar que tanto os partidários da transmissão de um cânone tradicional mais restritivo, como os defensores de uma representatividade mais inclusiva seleccionarão para o ensino textos que consideram dignos de atenção devido às suas virtudes. Nesse sentido, como explica Searle, a educação é por natureza *elitista* e *hierárquica*, até porque visa dotar os alunos da capacidade de fazer escolhas válidas e inteligentes (*ibidem*).

Poder-se-ia argumentar que, sendo a Escola uma instituição democrática nas suas finalidades, o conjunto de textos literários disponíveis para leitura curricular deveria ser tão vasto quanto a biblioteca o permitisse, cabendo aos professores a tarefa de mostrar aos alunos as diferenças qualitativas entre os textos considerados representativos da tradição literária e cultural e os não representativos, ou menos representativos, porventura envolvendo-os no próprio processo de selecção. Todavia, nem os condicionalismos práticos do ensino, nem a sua função selectiva⁴⁷, nem o teor prescritivo dos conteúdos curriculares se compatibilizam com tal possibilidade. E considerando as finalidades do contacto com a literatura no Ensino Secundário – que contribua para que os alunos aperfeiçoem o conhecimento linguístico, apurem a capacidade de interpretação, apreciem a experiência estética da transacção com o texto, reconheçam o seu valor histórico e cultural e, a propósito da leitura, reflectam criticamente sobre si e sobre o mundo – é natural que se seleccionem para esse efeito apenas os textos literários consensualmente aclamados como tal.

Todavia, é preciso não esquecer que a noção de “texto literário consensualmente aclamado como tal” é controversa. O acordo será, na melhor das hipóteses, maioritário (e resta saber que totalidade estamos a considerar e de que forma retiramos dela uma ideia de maioria), mas não é unânime, como o comprovam as acesas discussões que surgem sempre que há alterações na selecta literária dos programas de Português. Mesmo que haja consenso quanto às finalidades do ensino da literatura, decidir quais são as obras e os autores de melhor qualidade, mais representativos da sua época, mais

⁴⁷ Selectiva na medida em que os conteúdos são escolhidos em função da sua adequação para a educação dos indivíduos. «Selection aims not only at simplifying but at weeding out what is undesirable. Every society gets encumbered by what is trivial, with dead wood from the past, and with what is positively perverse. The school has the duty of omitting such things from the environment which it supplies [...]» (DEWEY, 1916: 15).

adequados para que neles se possam apreciar as virtudes estéticas da linguagem literária, ou mais apropriados para através deles despertar o gosto pela leitura nunca conduzirá a um resultado que todos os professores considerem satisfatório. Nesse sentido, aliás, convém notar que os programas oficiais estão, também eles, sujeitos a modismos e a flutuações, cada vez que sofrem uma revisão, quer esta esteja, ou não, associada a uma mudança de Governo. As duas últimas constituem um bom exemplo de como certos textos e autores podem ser obliterados numa revisão e voltar a tornar-se obrigatórios na revisão seguinte, e de como a própria literatura pode passar a um lugar subalterno e logo de seguida a um lugar de destaque. E no que respeita aos modos de lidar com o literário, também aí, como sabemos, os professores e os programadores têm sido permeáveis a tendências e novidades críticas e metodológicas colhidas na Universidade, em certos casos com atraso relativamente aos países onde foram criadas (e por vezes abandonadas) e com resultados pouco compensadores.

Naturalmente, «a estabilidade e a continuidade» (BUESCU, 2011: 69) são a todos os títulos desejáveis no Ensino Básico e Secundário, mas não são propriamente postas em causa quando se dá aos professores a possibilidade de decidirem com que textos literários os seus alunos irão contactar, efectivamente, em cada ano lectivo. Em que medida ficarão lesados ou beneficiados os estudantes que, no ano de 2017/18, terão de ler *O Ano da Morte de Ricardo Reis* em vez do *Memorial do Convento*? Será pior a educação literária de quem leu *Felizmente Há Luar* de Sttau Monteiro, mas nenhum conto de Manuel da Fonseca, Maria Judite de Carvalho ou Mário de Carvalho, ou vice-versa? É certo que o novo programa oferece a possibilidade de escolha, não só entre dois romances do mesmo autor, mas também entre contos de escritores diferentes. No entanto, trata-se sempre de uma escolha condicionada, obrigatoriamente entre A e B, ou entre A, B e C.

A questão fulcral é, pois, a seguinte: sob a justificação de zelar para que a mudança e o questionamento constante não afectem o ensino e a aprendizagem do Português, não se estará a tratar os professores como incapazes de garantir a estabilidade, neste caso, na forma como procedem à educação literária dos jovens? Evidentemente, se não houver um cânone curricular único para o ensino oficial, as divergências entre as leituras literárias feitas na Escola multiplicar-se-ão. Haverá o receio de que, se não for transmitido através do ensino, esse “capital cultural” possa cair no esquecimento, por falta de quem o reafirme de forma global e permanente, a nível

institucional. No entanto, o cânone literário tem várias formas de permanecer e de se revitalizar. No ensino superior, é transmitido aos futuros professores, precisamente para que possam movimentar-se à vontade entre textos e autores e construir o seu cânone pessoal de forma informada e criteriosa. Deixar nas mãos dos professores do Secundário a tarefa de decidir quais as sete ou oito obras a abordar num ano lectivo não significaria necessariamente pôr fim à transmissão de um legado cultural de séculos, mas antes que o sistema confiaria nos profissionais responsáveis por colocar os alunos em contacto com a tradição literária.

O facto de não haver uma selecta oficial não implica que os alunos deixariam, necessariamente, de contactar com a ideia de cânone enquanto património cultural – desde que cada professor assumisse a responsabilidade de o transmitir enquanto tal. Tal cânone nem sequer perderia o seu carácter institucional e, em certa medida, prescritivo, uma vez que continuaria a ser veiculado na Escola e a servir finalidades e objectivos educativos. Seria ao mesmo tempo, forçosamente, um cânone transitório e questionável. Mas nem o cânone curricular tradicional se esquivava de ser uma escolha discutível, feita ao gosto da equipa responsável pela concepção do programa. De resto, a hegemonia dos programas sobre o ensino, característica da tradição curricular em Portugal – não tendo paralelo noutros países europeus – «limita as possibilidades de uma adequação das práticas às características específicas de cada contexto» (CASTRO, 2008: 139) e evidencia uma «intenção de regulação forte que está na base de um dos efeitos mais perniciosos no quadro do desenvolvimento curricular – aquele que passa pela transformação do programa no alfa e no ómega de toda a prática pedagógica» (*ibidem*). Curiosamente, nada se tem feito, pelo contrário, para reverter a tendência de sobrestimar os programas relativamente à formação dos professores, em relação à qual Rui Vieira de Castro lançou estes avisos antes da última revisão curricular, frisando a necessidade de compreender que é na formação dos professores, «e não na maior exaustibilidade dos programas, que reside maioritariamente a possibilidade de uma actuação profissional consequente» (*ibidem*).

A minha posição, portanto, não é contra o cânone, que, como referi, está irremediavelmente subjacente a qualquer actividade crítica ou didáctica sobre a literatura. Até porque o facto de o ensino da literatura assentar num cânone não significa que os alunos sejam privados da possibilidade de aceder a uma heterogeneidade de fontes de conhecimento que lhes permitam aplicar o raciocínio crítico. Como explica

John Searle «the "tradition" is by no means a unified phenomenon, and properly taught, it should impart a critical attitude to the student, precisely because of the variety and intellectual independence of the works being taught, and the disagreements among them» (SEARLE, 1990). Esta posição é de certo modo contrária à de Helena Buescu, para quem o cânone literário escolar se deve constituir *a priori* como «agregado de relações», como «conjunto cujo valor, pelo menos parcial, depende precisamente de poder ser visto como conjunto» (BUESCU, 2011: 73). De certo modo contrária, mas não totalmente. Porque, se é fundamental que o *conjunto* seja coerente, isso não deve impedir, por um lado, que os professores construam e transmitam cânones distintos, com base em critérios pessoais, necessariamente circunscritos no âmbito das suas experiências de leitura; e, por outro lado, que a visão do conjunto de obras seleccionadas dê lugar à percepção da variedade e do desacordo entre elas.

O que defendo, essencialmente, é que o Programa de Português para o Ensino Secundário não imponha determinado conjunto de obras literárias, muito menos que para cada uma delas prescreva uma lista de “tópicos de conteúdo” a leccionar a propósito dessas obras. Para além de obrigar o professor a fixar-se numa escolha que poderia não ser a sua, desautorizando-o enquanto leitor autónomo e comprometendo desnecessariamente o entusiasmo de que ele precisa para ler e reler o texto com os alunos⁴⁸, tais directrizes favorecem o *ensino* e desfavorecem a *leitura* da literatura, na medida em que, em última análise, o que se exige é apenas que tanto os professores como os estudantes saibam reproduzir um discurso pré-formulado sobre as obras literárias. É preciso não perder de vista que as finalidades do “ensino”⁴⁹ da literatura, e portanto da avaliação da respectiva “aprendizagem”, devem ser definidas em conformidade com a sua razão de ser essencial, que consiste em realizar-se por meio de experiências de leitura tomadas como um fim em si mesmas.

Pode prever-se, desde logo, uma objecção: se a selecção de textos literários a abordar nas aulas for integralmente feita por cada professor, em vez de haver uma lista

⁴⁸ Um ensino da literatura radicado na experiência de ler esteticamente os textos implica que o principal papel do professor não é ser o decifrador do texto, nem tão-pouco o avaliador da pertinência das leituras dos alunos, mas um “leitor-modelo”, que encarna as qualidades que deseja desenvolver nos jovens. Explorei esta ideia de forma mais pormenorizada no próximo capítulo, “Literatura como?”.

⁴⁹ Neste, como noutros passos do presente trabalho, utilizo a expressão *ensino da literatura* por convencionalidade, não obstante ter reservas quanto à aplicação do verbo *ensinar* à maior parte das situações em que se lida com a literatura na Escola, pelos motivos que creio ficam claros após a leitura desta tese, sobretudo dos capítulos “Literatura como Experiência” e “Literatura como?”.

de leituras obrigatórias determinada pela tutela, haverá uma imensa pluralidade de “cânones lectivos”, multiplicados por professores e talvez até por turmas. Isto tornará complicado o trabalho conjunto de preparação de aulas e provas e dificultará o processo de avaliação por exames com enunciados padronizados, para não falar do impasse em que deixaria autores e editoras responsáveis pela produção de manuais escolares. Mas é crucial acreditar que os prós compensam os contras. Das divergências na escolha de textos podem resultar discussões proveitosas entre professores, os manuais seriam justamente relegados para um lugar marginal, pelo menos no que ao contacto com a literatura dissesse respeito. Quanto aos enunciados de exame para aplicação a nível local ou nacional, o critério de apreciação e avaliação das respostas dos alunos sobre textos literários não poderia ser “acertar” nas (únicas) respostas correctas, mas antes evidenciar capacidade para construir interpretações bem fundamentadas e expor de forma pessoal e crítica os resultados das transacções com a literatura.

A questão “que textos ler com os alunos na Escola?” deveria, pois, ser tratada de forma mais autónoma por cada professor, e de forma menos possessiva pelo Ministério. Uma vez que se trata de escolhas que nunca serão plenamente consensuais, e dado que sobre elas deveria assentar a vontade, a vocação e a maior capacidade dos docentes para ler, interpretar e discutir esses textos nas aulas, faria todo o sentido que fossem eles a seleccionar as obras e autores que efectivamente lhes permitem aproveitar ao máximo as respectivas potencialidades para atingir os objectivos do ensino da literatura no Secundário. O facto de haver um programa tão prescritivo, que confere tão pouca liberdade aos docentes, é de resto um motivo para que estes deixem de se questionar sobre o que fazem e como o fazem – atitude que é fundamental quando se lida com literatura, e mais ainda quando se tem responsabilidades educativas. Se o professor se vir forçado a fazer e a justificar determinada selecção canónica, a sua actividade docente fica desde logo marcada por uma reflexividade que só pode ser benéfica. Esse será o resultado natural e desejável de uma responsabilização assumida tanto no âmbito da sua liberdade essencial enquanto leitor de literatura, como no contexto da sua função de modelo de leitor transaccional, que procura transmitir aos alunos as vantagens de conviver com os autores e textos por si eleitos como os melhores e mais recomendáveis “amigos” (cf. BOOTH, 1988).

Naturalmente, ainda que cada leitor deva usufruir do direito inalienável de estabelecer “amizade” com os autores que entender, e apesar de a frutuosidade⁵⁰ dessa relação depender daquilo que o leitor “leva para dentro” da obra quando a lê, a qualidade das transacções literárias depende do que o texto em si “faz”, independentemente dos leitores (BOOTH, 1988: 86, 89). Nesse sentido, é pois natural que determinados textos (os *clássicos*) sejam consensualmente aclamados como os melhores “amigos” que qualquer leitor pode ter (*idem*: 223). Como constata o autor de *The Company We Keep*, «a few authors, like Homer, Sophocles, Shakespeare, Austen, and Dickens, have proved overwhelmingly rewarding to most people who have given them a fair chance, and we who study the reasons can confidently predict that they will continue to do so» (*idem*: 99). Assim, é expectável que, num contexto em que tenham total liberdade para proceder à selecção de textos a ler com os alunos, as listas dos inúmeros professores de Português do Ensino Secundário tenham muitos títulos em comum. Mas as disparidades não devem levar à decisão de descartar essa possibilidade como inviável, uma vez que, como tenho vindo a frisar, tanto as finalidades como os objectivos pelos quais se deve reger o ensino da literatura no Secundário se coadunam com a liberdade total na escolha dos cânones lectivos. Em primeiro lugar, portanto, o professor deve poder escolher os textos que lê com os alunos.

Em segundo lugar, colocar-se-á a questão da representatividade do cânone lectivo a construir: quer o conjunto de obras seleccionadas constitua um “agregado de relações” harmoniosamente estabelecidas (por via diacrónica, temática ou outra), quer se apresente como um conjunto de textos aparentemente dissonantes e conflituais, a selecção deverá ser coerente e não ocasional, de modo a que o processo de reflexão contínua sobre os textos lidos nas aulas conduza naturalmente a uma “visão de conjunto” que permita aos alunos interiorizarem a sua interpretação pessoal do conceito de cânone, de tradição literária, de clássico, de literatura mundial, ou outro que o professor entenda ser fundamental para a compreensão do valor da literatura enquanto património cultural. Neste âmbito se inclui a questão dos géneros literários, na medida em que o “conjunto” seleccionado deve reflectir a diversidade genológica da literatura, não apenas por uma questão de representatividade, mas também porque a familiaridade

⁵⁰ Utilizo aqui o termo frutuosidade enquanto misto de *intensidade, profundidade, alcance e prazer* – os aspectos que para Wayne Booth são os que ressaltam do tipo de “amizade” demonstrada pelos autores dos clássicos (BOOTH, 1988: 223).

com as características dos diferentes modos e géneros em que os textos se integram constitui um dos requisitos para a boa compreensão na leitura (MELLO, 1998: 93).

Em terceiro lugar, ler com os alunos implica considerar as capacidades, os interesses e as necessidades dos co-leitores. Se é verdade que o professor não pode ter em conta, de antemão, o perfil de cada aluno em particular, para depois tentar chegar a uma selecção de textos potencialmente estimulantes para toda uma turma, deve pelo menos considerar a faixa etária em que se encontram os estudantes com quem irá trabalhar, bem como a geração a que eles pertencem, pelo mesmo motivo que justifica a liberdade de escolha dos textos por parte do professor: a importância do entusiasmo para que a leitura literária dê frutos. Não se trata, portanto, de tentar agradar aos alunos, mas de ter em conta uma evidência⁵¹ relativamente ao que implica lidar com a literatura: a de que só vale a pena fazê-lo quando o leitor se empenha e compromete com o texto, ou, por outras palavras, de que a literatura só se concretiza enquanto tal – ou seja, enquanto experiência estética – por meio da leitura transaccional. Isto implica, naturalmente, aceitar o carácter transitório das escolhas textuais: não apenas porque o professor é um leitor permanente e, como tal, está sempre sujeito a descobrir um poema, um romance, um texto dramático merecedor de inclusão no currículo, como ainda porque em cada ano lectivo faz parte de uma nova comunidade de leitores: «[e]ven an experienced teacher knows that each year she must begin anew, considering the vast array of needs, experiences, and abilities in her classroom» (BEACH et al., 2011: 3).

No que respeita à faixa etária dos alunos, o espectro do nível secundário (dos 15 aos 18 anos de idade) comporta uma variabilidade considerável, entre o início e o final da adolescência, a fase de «transição desenvolvimental entre a infância e a idade adulta, que implica importantes mudanças inter-relacionadas ao nível físico, cognitivo e psicossocial» (PAPALIA, OLDS & FELDMAN, 2001: 508). Para fazer uma caracterização da adolescência, ainda que genérica, é necessário ter em conta as dimensões fisiológica, psicológica e sociológica da definição: mesmo quando todos os estudantes de uma turma são adolescentes em termos etários e aos olhos das instituições sociais, isso não significa que estejam todos ao mesmo nível em termos de maturidade cognitiva ou emocional. Ainda assim, arrisco aqui uma aproximação a um conjunto de características genéricas da adolescência que seleccionei como aquelas que se afiguram

⁵¹ Considero que se trata de uma evidência nos termos em que procurei demonstrá-lo na Parte I (“Literatura como Experiência”).

mais relevantes à luz do meu duplo objectivo nesta tese: por um lado, argumentar em favor da relevância da leitura literária no Ensino Secundário, por outro lado, avançar a proposta de didactizar um romance em particular: o *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago. Os aspectos mais marcantes da adolescência que adiante se evidenciam são, então, não apenas aqueles que devem estar subjacentes à escolha das obras literárias a ler com os estudantes do Ensino Secundário, mas os que tornam aquele romance de Saramago numa leitura particularmente adequada nesse contexto, tendo em conta as características da obra que destacarei no primeiro capítulo da Parte III.

Não obstante a necessidade de atender à forma idiossincrática como os jovens experienciam esta fase da vida e o modo particular como cada um se desenvolve, podemos partir do princípio de que durante a adolescência – o período essencial da construção da identidade – existe normalmente um «conflito no jovem entre o desejo de afirmar um *self* único e um desejo irresistível de ser exactamente como os seus amigos [...], pelo que] qualquer coisa que coloque um adolescente fora do grupo pode ser inquietante» (*ibidem*). A sua insegurança e ansiedade prendem-se frequentemente com a vivência da maturação sexual, podendo ainda considerar-se que, atendendo às modificações causadas pela puberdade, os adolescentes se preocupam bastante com a sua aparência (*idem*: 516), o que permite falar de um marcado egocentrismo, associado à consciência do processo de desenvolvimento físico e psíquico. Deste modo, é lícito antever que as leituras literárias que conduzam à auto-reflexão serão encaradas com naturalidade e interesse pelos estudantes do Secundário. Nesse sentido, o romance afigura-se como género privilegiado, na medida em que se vale da sua extensão para mergulhar fundo na complexidade da condição humana. Aquilo que outros modos e géneros podem evocar ou apresentar, de forma porventura mais incisiva ou sugestiva, o romance tem o poder de desenvolver e de problematizar, convidando o leitor a pensar e a pensar-se de forma desapressada, cumulativa, progressiva. O facto de se construir em torno de uma fábula, “imitando acções”, leva a que o género (ou modo) narrativo desperte e estimule mais facilmente a identificação do leitor com os protagonistas, tanto mais quando estes são pessoas vulgares com problemas comuns.⁵²

⁵² Desenvolvi estas ideias num artigo publicado na revista *Palavras* (LEITE, 2012: 23-29).

Do aparente paradoxo⁵³ entre a afirmação da identidade, por um lado, e, por outro, a necessidade de interacção ou mesmo “fusão” no grupo ressalta a evidência de que as «percepções de ligação aos outros, tanto em casa como na escola, afectam consistentemente a saúde e o bem-estar dos jovens em todos os domínios» (*idem*: 537). A interacção é, como sabemos, uma forma poderosa de estimular o desenvolvimento individual e a inserção social. A este respeito, é interessante notar que estudos sobre a maturação cognitiva dos adolescentes permitem concluir que a sujeição ao «desacordo, explicação e questionamento» fomentam os progressos no seu pensamento (*idem*: 546). A relação com os pares reveste-se ainda de uma enorme importância, se considerarmos que na adolescência a amizade constitui uma forma de relacionamento crucial para os jovens, fundada na escolha e consolidada através da intimidade, da partilha, do compromisso e da lealdade (*idem*: 601-1). Assim, e tendo em conta que a adolescência marca também o período em que surge a capacidade cognitiva para tomar a perspectiva do outro (*idem*: 549), é legítimo considerar que deve ser fomentado o contacto dos jovens com textos literários que apresentem a aproximação entre as pessoas como mais do que um instinto de sobrevivência, que retratem a vivência em grupo como uma oportunidade de crescimento e de enriquecimento individual, que sublinhem a importância da amizade, do respeito e da solidariedade entre todos como valores fundamentais para a manutenção da dignidade de cada um.

O estudo de G. Robert Carlsen sobre os interesses de leitura dos adolescentes (CARLSEN, 1980, *apud* PROBST, 2004: 220)⁵⁴ levou este teórico a distribuí-los por três etapas distintas a que correspondem determinados tópicos: na primeira adolescência, os jovens preferem livros sobre *animais, aventuras, mistérios, sobrenatural, desportos, vida familiar, fantasia*; na adolescência intermédia optam sobretudo por *histórias verídicas*, pelo *romance histórico ou místico* e por histórias que versam problemáticas relacionadas com a própria *adolescência*; e na, fase final, interessam-se por leituras que ponham em destaque os *valores pessoais, questões sociais, experiências estranhas e circunstâncias incomuns*, bem como a *transição para*

⁵³ A ideia de que se trata, efectivamente, de um paradoxo é discutível, já que, enquanto animal social e político, o ser humano se define, identitariamente, em estreita dependência da sua relação com os outros (v. BOOTH, 1988: 227-250; SUMARA, 2002: 9, 24).

⁵⁴ Ainda que estes estudos estejam hoje bastante datados e devam ser questionados à luz dos novos (des)interesses dos jovens, em função das grandes mudanças sociais, culturais, económicas e tecnológicas ocorridas entretanto, creio que a tripartição proposta pelo autor, que apresento em seguida, permanece válida no essencial.

os papéis da idade adulta (ibidem). Isto significa que um romance como o *Ensaio sobre a Cegueira* possui, à partida, boas condições para ser apreciado por leitores na fase final da adolescência, uma vez a fábula se desenvolve em torno de uma circunstância extraordinária através da qual os protagonistas são levados a reflectir sobre valores pessoais e questões sociais.

Independentemente de nos orientarmos por uma lista desse tipo, sabe-se que uma das grandes diferenças entre as crianças e os adolescentes é que as primeiras se esforçam por «compreender o mundo tal como ele é [, ao passo que os] adolescentes se tornam conscientes do mundo tal como ele pode ser» (PAPALIA, OLDS & FELDMAN, 2001: 544). A sua capacidade para o pensamento abstracto exprime-se, pelo menos potencialmente e entre outras possibilidades, através da predisposição para o pensamento *ético*⁵⁵, na medida em que este contempla a reflexão sobre a conduta em termos hipotéticos ou condicionais e não raras vezes implica, como é próprio dos adolescentes, segundo Piaget, «imaginar e estabelecer compromissos com um mundo ideal» (*idem*: 547). Considerando, pois, que que «[t]he adolescent has developed a new mode of life: the possible and the ideal captivate both mind and feeling» (GINSBURG & OPPER, 1979: 203), esta propensão de pensamento coaduna-se bem com o envolvimento na leitura de textos que perspectivem o mundo em termos alegóricos, suscitando a interpretação simbólica do que está explícito e convidando o leitor a participar na elaboração de uma cosmovisão mais satisfatória, a partir de inferências sobre o que está implícito.

Em continuidade com a infância, a adolescência é ainda marcada pela imaturidade e pela inexperiência, o que se manifesta na tendência dos jovens para questionar o que lhes é apresentado e para argumentar contra o instituído. Se é verdade que aí reside um desafio tantas vezes problemático e difícil para pais e professores, esta é no entanto uma característica potencialmente vantajosa no contexto de um ensino da literatura radicado na discussão de leituras e na construção de interpretações negociadas. E, no que respeita à escolha dos textos, serão naturalmente adequados aqueles que destacarem a importância do diálogo e da argumentação na convivência e na afirmação da individualidade através de interacções dialécticas e retóricas, no rescaldo das quais se

⁵⁵ Adiante retomarei a questão do pensamento ético enquanto orientação crítica e metodológica da leitura literária, e então o adjectivo *ético* assumirá um significado menos convencional e mais específico, de acordo com as ideias propostas por Wayne Booth em *The Company We Keep: An Ethics of Fiction* (BOOTH, 1988).

acaba muitas vezes por concluir que uma só palavra pode valer mais do que mil imagens.

No que se refere ao raciocínio moral, a partir da adolescência os indivíduos entram no nível a que Lawrence Kohlberg chamou de “moralidade convencional”⁵⁶, o que lhes permite avaliar e discutir comportamentos de acordo com uma preocupação social (já não apenas individual, como na infância), alguns deles evoluindo depois para o nível da “moralidade pós-convencional”, que lhes confere capacidade para ter em conta, nesses raciocínios, tanto os possíveis conflitos entre padrões sociais contraditórios, como a existência de princípios éticos universais e independentes das leis e das circunstâncias (*idem*: 550-1). Este último nível é mais frequentemente atingido na idade adulta do que na adolescência, e considera-se que existe ainda um nível superior de desenvolvimento moral – o “sétimo estágio” de Kohlberg (cf. *idem*: 552) –, que é raramente atingido, mesmo por adultos (embora possa ser atingido por certos jovens e algumas crianças) e que está associado a preocupações humanitárias e ambientais.

Ainda que o grau de sofisticação e profundidade do pensamento moral dos indivíduos dependa também do contexto familiar e sociocultural em que estão inseridos, é inegável que os adolescentes possuem as competências cognitivas para atingir níveis elevados deste tipo de raciocínio, o que tem sido comprovado por estudos empíricos (*ibidem*). Por conseguinte, é de todo o interesse proporcionar aos jovens oportunidades para passarem de um nível intermédio (de acordo com o qual a moralidade está associada ao cumprimento das leis e convenções sociais) para um nível mais evoluído, baseado em princípios autónomos, em que os indivíduos pensem (e de preferência ajam) não propriamente em conformidade com as autoridades legal e socialmente estabelecidas, mas de acordo com a consciência de que as acções de cada um se repercutem nos outros, bem como no universo como um todo. Independentemente do nível atingido, o raciocínio moral (e o seu incentivo) é fundamental para o processo de formação da identidade (*idem*: 575), uma vez que permite aos adolescentes adoptarem princípios e valores em função dos quais poderão desenvolver formas consistentes de (re)agir. Para além disso, estimular o pensamento moral é tanto mais importante quanto

⁵⁶ A teoria de Kohlberg tem sido revista e questionada, nomeadamente por John C. Gibbs, em *Moral Development and Reality* (2014). Contudo, a sua descrição dos estádios do pensamento moral permanece válida nos aspectos que são relevantes para esta argumentação.

se tem verificado que os indivíduos que tenham atingido «níveis de raciocínio pós-convencional não agem, necessariamente, com mais sentido moral do que as pessoas com níveis mais baixos» (*idem*: 554). Deste modo, faz sentido que a escolha dos textos literários a incluir num programa lectivo para o Ensino Secundário incida sobre os que estimulam o pensamento ético, por exemplo explorando dilemas que obrigam as personagens – e o leitor – a confrontar crenças e atitudes, princípios e comportamentos, levando à reflexão sobre a dificuldade em agir em todas as circunstâncias de acordo com certos valores e sobre a relatividade dos padrões morais, e favorecendo o desenvolvimento de uma consciência pós-convencional e proactiva. Sublinhe-se que este critério de selecção dos textos a ler com os alunos, indissociável de um conjunto de princípios relacionados com o *modo* de os ler que explicitarei adiante, se vê legitimado não só no respeito pela própria natureza do fenómeno literário, como também na consideração dos alunos enquanto sujeitos das aprendizagens escolares, que nelas participam, que com elas se transformam e que através delas se influenciam mutuamente, na medida em que o processo de ensino é social.

No que respeita aos aspectos geracionais, é comum observar-se que o traço mais distintivo dos adolescentes de hoje, relativamente às gerações anteriores, consiste na familiaridade com as tecnologias digitais – daí a utilização cada vez mais frequente do rótulo *screenagers*⁵⁷ para os designar. Porém, em vez de lamentar a falta de interesse que estes jovens naturalmente manifestam pela leitura, convém reconhecer que muitos indivíduos da “geração digital” gostam de ler e passam muito tempo a fazê-lo, ainda que eles próprios possam não ter essa percepção, uma vez que a leitura que normalmente os ocupa não é a tradicional imersão numa obra de extensão considerável, por exemplo de ficção narrativa, que corresponderia à chamada leitura *intensiva* ou profunda, mas antes a leitura *extensiva*, dita superficial, que consiste sobretudo na “navegação” intermitente por textos de tipos muito diversos, e que na maioria dos casos é feita em suportes

⁵⁷ O termo é usado no artigo de Mark Bauerlein (citado no capítulo anterior), em consonância com o título do número da publicação em que foi divulgado (*Teaching Screenagers*), e remete para o aspecto mais evidente e distintivo da actual geração adolescente: o facto de passarem muito do seu tempo fixados num ecrã (de televisão, computador, *tablet*, telemóvel, etc.). Esse número de *Educational Leadership*, reflecte, pois, a tendência para empregar o termo “screenager” como sinónimo de “digital generation” (cf. SCHRERER, 2011). Porém, é de referir que o neologismo terá sido cunhado pelo psicanalista Richard Graham com a intenção expressa de designar um problema comportamental, neste caso um vício, tendo este especialista sido o primeiro a desenvolver, no Reino Unido, um programa de recuperação de *screenagers*, para que pudessem voltar a ser saudáveis *teenagers* (cf. HARTNEY, 2011).

tecnológicos (BEACH et al., 2011: 22).⁵⁸ A rapidez e o imediatismo que caracterizam a relação dos jovens com a palavra escrita levam naturalmente a supor que os géneros literários mais densos e extensos, como o romance, constituem um desafio mais difícil e menos motivador do que poemas ou textos dramáticos curtos. No entanto, e como sugeri atrás, o romance tem precisamente a *vantagem* de exigir uma leitura lenta e com paragens, que é afinal o ritmo necessário para a observação e análise do que se passa connosco e à nossa volta. Os textos que reclamam uma pausa forçada no viver para convocar o pensar são aqueles cuja leitura faz mais falta para travar a voracidade irreflectida de boa parte do nosso quotidiano.

Outro aspecto relevante da geração que actualmente frequenta o Ensino Secundário, associado ao uso das tecnologias digitais, é a forma como a sua vivência da realidade se encontra marcada pela projecção de auto-imagens através das redes sociais. A aparência de cada um, que os outros interpretam e avaliam e que, por conseguinte, tem um papel determinante na aceitação social e no fortalecimento da auto-estima, manifesta-se já não apenas fisicamente, como sucedia antes, mas desdobra-se agora numa aparência *virtual*, aquela que os utilizadores das redes sociais se ocupam em cultivar e tornar pública, projectando uma imagem de si que é quase sempre mais positiva (reflectindo uma personalidade alegre e confiante e uma experiência pessoal vasta, diversificada e bem-sucedida) do que a imagem que os indivíduos têm de si próprios (CHOU, 2012; KROSS, 2013). Embora esse procedimento possa ser benéfico, na medida em que os jovens tendem a projectar um ideal de si próprios que posteriormente poderão tentar atingir (WOLPERT, 2008), a consequência natural da imersão constante neste tipo de interacção social é que cada pessoa está mais sujeita a sentir-se desiludida com a sua vida real, tendo em conta a importância e o crédito que atribui às projecções dos outros, cujas vidas lhe parecem constantemente mais preenchidas e interessantes e cujas personalidades aparentam ter mais atributos. Se é verdade que este tipo de vivência social pode afectar qualquer pessoa, de qualquer idade e geração, desde que faça um uso habitual e intensivo das redes sociais, os adolescentes, pela sua imaturidade e maior disponibilidade e propensão para a sujeição compulsiva à socialização digital, constituem o grupo etário e geracional mais vulnerável aos riscos e

⁵⁸ Torna-se, portanto, necessário ter em conta a(s) forma(s) como os jovens lêem actualmente e reconsiderar o modo como a leitura literária é concebida, incentivada e valorizada pelos agentes educativos. Para garantir que se dá uma efectiva transacção com a literatura por parte dos estudantes, qualquer que seja o texto em causa, é preciso criar condições para que eles possam e saibam ser os protagonistas dessa transacção – assunto que desenvolverei no capítulo que se segue.

desvantagens dessa sujeição. Ora, este aspecto cada vez mais presente na vida dos jovens de hoje (TABORDA, 2010: 31) torna-se aqui relevante porque um texto literário que convide à reflexão sobre o binómio aparência-essência pode constituir uma leitura particularmente oportuna para jovens da geração digital, a quem faria bem pensar sobre a forma como se relacionam com os outros, com o mundo e consigo próprios. Um romance em que a cegueira física anula por completo a possibilidade de formular juízos sobre si e sobre os outros com base no que está à vista constitui por razões óbvias uma importante oportunidade para que os adolescentes possam perspectivar a realidade de forma diferente, confrontando-se com a necessidade de determinar o que é que de facto define a essência de cada um e qual deve ser o nosso foco de atenção na forma como nos avaliamos mutuamente.

A perspectiva que tenho vindo a expor reflecte a convicção de que é inevitável fazermos leituras éticas da literatura. Não se trata propriamente de acreditar no carácter intrinsecamente moral da arte literária, embora se possa considerar que o romance em particular, como notou Anthony Burgess, seja um género moralmente marcado: «[a]s novels are about the ways in which human beings behave, they tend to imply a judgment of behavior, which means that the novel is what the symphony or painting or sculpture is not—namely, a form steeped in morality» (*apud* BOOTH, 1988: 48). Nem é tanto uma questão de defender que a melhor literatura é aquela que produz um bom resultado moral, o que pressuporia acreditar, ingenuamente, que a leitura de um texto literário produz o mesmo efeito em toda a gente. Trata-se de aceitar que toda a actividade crítica e didáctica centrada na literatura está necessariamente condicionada pelo pensamento ético: «even those critics who work hard to purge themselves of all but the most abstract formal interests turn out to have an ethical program in mind – a belief that a given way of reading, or a given kind of genuine literature, is what will do us most good.» (BOOTH, 1988: 5).

A nossa atitude enquanto leitores críticos, ou, por outras palavras, aquilo que acreditamos que é importante *fazer* com os textos literários influi necessariamente na visão que temos sobre que textos podem ou devem ser considerados como literatura, nas decisões que tomamos sobre quais desses textos vale mais a pena ler e na selecção que fazemos quando o objectivo é determinar que obras literárias devem integrar uma lista de leituras escolares destinadas a determinada faixa etária e geração. Aliás, a *escolha* consiste, precisamente, na a marca distintiva de uma atitude ética: são as nossas

escolhas que definem o nosso *etos*, reflectindo crenças, hábitos e valores (e sujeitando-nos, pelo facto de as crenças, hábitos e valores serem passíveis de relativização, à autocrítica e aos juízos alheios). Então, sempre que assumimos a responsabilidade de seleccionar ou propor determinados textos para que alguém (nós ou outros) os leia estamos, irremediavelmente, a agir eticamente. Mais uma razão, pois, para que o professor tenha condições para assumir a responsabilidade pela selecção de textos que são lidos e interpretados nas suas aulas, tendo em conta que a literatura, ao contrário das tradicionais matérias de ensino e aprendizagem, se define essencialmente enquanto oferta à comunidade interpretativa, enquanto opção de leitura, enquanto *experiência possível*.

II – A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

3. Literatura como?

[...] *Thinking is messy, and deep thinking is really messy. This reality coexists uneasily with demands for order – in schools where the curriculum is supposed to be carefully coordinated across grade levels and planned well ahead of time, or in society at large.*

Alfie Kohn, “Progressive Education”

Read as you would have others read you; listen as you would have others listen.

Wayne C. Booth, *The Company We Keep*

Ter-se-á tornado evidente que a tese aqui desenvolvida se orienta na direcção de um aparente dilema: quando o objectivo é proporcionar uma experiência estética única a cada estudante, o ensino da literatura não pode, na realidade, ser um ensino – de onde advém a dificuldade de conciliação entre a leitura literária e a aprendizagem formal, que Louise Roseblatt exemplificou, demonstrando como a Escola tende a aniquilar as potencialidades estéticas do texto literário, submetendo-o a leituras eferentes. Neste capítulo, porém, procuro demonstrar que é possível conciliar a leitura estética da literatura e o processo de ensino e aprendizagem no seio da disciplina de Português, a partir de um entendimento mais flexível e menos conservador da noção de “ensino”, ancorado na tradição da educação progressiva⁵⁹.

Ensino é, de resto um termo que aqui se utiliza mais por conveniência do que por adequação, como referi no capítulo anterior. Além de não ter tradição etimológica (trata-se da derivação regressiva do verbo *ensinar*), está associado à transmissão de saber e ao protagonismo de quem lecciona, duas ideias que se coadunam mal com a noção bem mais complexa e lata de *educação*, um processo que visa o desenvolvimento

⁵⁹ Opto pela expressão “educação *progressiva*” (do inglês *progressive*) em vez de “educação progressista” para distinguir este paradigma educativo do *progressismo* de meados do século XX, um movimento político-religioso que visava a integração de certas concepções do marxismo comunista no cristianismo (do francês *progressisme*).

do indivíduo a diversos níveis (intelectual, moral, social, físico) e no qual ele próprio participa activamente.

É conveniente notar que, apesar do epíteto de *progressiva*, esta forma de conceber a educação tem uma tradição bem mais longa e um legado mais rico – que remonta pelo menos à pedagogia socrática – do que a educação a que se convencionou chamar “tradicional”, impulsionada sobretudo a partir da Revolução Industrial e radicada mais em interesses políticos e económicos do que em preocupações educativas.⁶⁰ Aliás, rotular as escolas que procuram seguir essa tradição de “inovadoras”, “experimentais” ou mesmo “progressivas” tem sido uma forma eficaz de as manter à margem dos sistemas educativos instituídos (cf. NEHRING, 2006), sobretudo em épocas e governos em que o espírito crítico e o livre pensamento dos cidadãos se afiguravam perigosos para a ordem estabelecida. Assim, e para evitar equívocos e injustiças, James Nehring sugere que se distingam práticas (verdadeiramente) tradicionais – «grounded in the wisdom of thoughtful educators with a long history of serving children well» (*ibidem*) – de práticas *convencionais* – «largely the result of outdated policy changes that have calcified into conventions» (*ibidem*).

Embora, na maior parte das escolas de hoje, as práticas educativas reflectam a influência de ambos os paradigmas, pode dizer-se que as instituições progressivas são as que mais se comprometem com valores como o desenvolvimento integral dos alunos, a importância do sentido comunitário, da colaboração e da interdependência na aprendizagem, que promovem de forma efectiva a inclusão, a solidariedade, a justiça e o respeito pela diversidade e pela alteridade, que se preocupam com a motivação dos estudantes no processo de aprendizagem a longo prazo, que favorecem a interdisciplinaridade e estimulam a compreensão aprofundada através da reflexão e da aplicação prática, que incentivam a participação dos alunos na construção do conhecimento e que os encaram como o foco da actividade educativa, tendo em conta especificidades contextuais e individuais (KOHN, 2008). Este tipo de paradigma educativo está intimamente ligado aos valores da democracia e radica no princípio de que a educação deve ir ao encontro das necessidades dos cidadãos e desenvolver, de

⁶⁰ Porém, John Dewey, um dos mais eminentes nomes do “Progressive education movement”, iniciado na década de 1880, propunha um modelo *novo* de educação para substituir o modelo *tradicional*, isto é, o modelo educativo utilizado ao longo do século XIX.

forma humanística, o seu potencial, mais do que preparar futuros profissionais para o mercado de trabalho (*ibidem*).

As vantagens da educação progressiva têm vindo a ser confirmadas por inúmeros estudos empíricos levados a cabo desde a década de 1990, que permitem concluir pela sua elevada eficácia, tanto no que respeita aos resultados mais imediatos relacionados com os níveis de sucesso na aprendizagem, como no que se refere a consequências a longo prazo, em termos de retenção dos conhecimentos, capacidade para compreender e aplicar ideias em novas situações, e motivação para prosseguir aprendizagens (*ibidem*). Quando os professores estimulam o envolvimento activo dos alunos na concepção e execução das aprendizagens, quando lhes garantem liberdades e lhes conferem oportunidades de expressão genuína, quando promovem um trabalho colaborativo e dão espaço ao convívio de diferentes pontos de vista, ao uso da criatividade, da autonomia e do espírito crítico, há evidências de que os alunos são beneficiados em termos intelectuais, morais e psicológicos (KOHN, 2010). Quando, pelo contrário, estabelecem relações de dependência entre as actividades de aprendizagem e as recompensas (que incluem as boas notas), quando orientam o ensino na direcção dos testes e exames, quando promovem o trabalho solitário e a competição, quando subjagam conteúdos e metodologias a metas uniformizadoras e tolhem a autonomia e a liberdade dos estudantes em nome da eficácia e da ordem, os resultados apontam claramente para o abandono de tais práticas (*ibidem*). Apesar disso, as escolas que se regem por um modelo educativo predominantemente progressivo são bastante raras, sobretudo nos estabelecimentos de ensino público e nos níveis de escolaridade mais elevados.⁶¹

É de notar que a educação humanística, ao pretender proporcionar aos jovens referentes estéticos, éticos e histórico-culturais, não pressupõe forçosamente a sua concretização por meio de práticas progressivas. Assim, não se pode concluir, por exemplo, que os teóricos que se têm manifestado em prol da primeira (em Portugal, Vítor Aguiar e Silva, Manuel Gusmão e Helena Buescu serão os nomes mais

⁶¹ O caso da Escola da Ponte é, por isso mesmo, bastante célebre em Portugal, mas sabemos as dificuldades que teve para obter aprovação da tutela para alargar a sua oferta formativa ao 3.º Ciclo, e também que funciona hoje sob um “Contrato de Autonomia” diferenciador, celebrado em 2013. (O Projecto Educativo da Escola e o texto do Contrato de Autonomia podem ser consultados em http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com_jdownloads&view=viewcategory&catid=3&Itemid=279).

proeminentes)⁶², advogando a relevância e urgência de incrementar as “experiências literárias” dos estudantes no âmbito da disciplina de Português, seriam a favor da educação progressiva, pois a sua perspectiva alinha-se mais com práticas convencionais que garantam o ensino⁶³ da literatura enquanto «um dos sítios fundamentais de localização da memória cultural» (BUESCU, 2013: 15). Aliás, esta é uma falha imputável à generalidade dos professores de língua materna que são a favor do “convívio” dos alunos com textos literários, mas que se contentam em presumir que os benefícios da literatura para a formação humanística dos jovens decorrem naturalmente da mera exposição aos textos certos (APPLEBEE, 1974: 246).

Diversos motivos estão na origem da fraca popularidade da educação progressiva, não obstante os seus benefícios. Um deles é a falta de informação que leva muitos educadores a basearem-se numa versão caricatural deste tipo de ensino para o descartarem como anárquico e superficial. Outro é o facto de a sua plena implementação ser mais difícil do que o ensino convencional, já que exige mais trabalho e empenho, tanto de professores como de alunos, e também porque obriga a lidar permanentemente com a incerteza, a imprevisibilidade e a ausência de respostas únicas e inequívocas para muitas perguntas que vão surgindo no caminho para a construção do conhecimento. Numa perspectiva progressiva, o ensino decorre do levantamento de questões, da tentativa de solução de problemas, da elaboração de projectos e da reflexão participada. Os estudantes são envolvidos na concepção do currículo, na construção dos saberes assimilados e na sua avaliação, confiando-se na sua capacidade para progredir autonomamente. Respeita-se a liberdade dos alunos e dos orientadores educativos, ao mesmo tempo que se promove a cooperação e a partilha. Deste modo, o trabalho colaborativo implicado exige que muito do que se ensina e aprende seja o resultado dos próprios processos de construção de sentido e de saber, em vez de estar fixado à partida, e que todos os intervenientes no processo educativo estejam em permanente diálogo construtivo, um desafio constante e delicado, tal como a concretização de uma democracia plena, como observa Alfie Kohn: «many more opportunities should be available for the class to figure out things together. In fact, one might say that when

⁶² V. SILVA, 2010; GUSMÃO, 2011^b; BUESCU, 2011; 2013.

⁶³ Assim se explica que Helena Buescu declare que «não há que ter medo da palavra ensino, que designa uma actividade *nobre*, mesmo que hoje socialmente desqualificada» (BUESCU, 2013: 12).

autonomy and community are combined, they define a concept more often invoked than practiced in our society: democracy» (KOHN, 2010).

Num artigo em que enumera dez “verdades evidentes” que no entanto continuam a ser ignoradas nas Escolas, o mesmo autor refere, por exemplo, que grande parte da informação que os alunos são obrigados a memorizar é esquecida; que saber factos de cor não contribui para o desenvolvimento da inteligência; que os estudantes aprendem melhor o que consideram interessante; que os alunos se envolvem mais nas aprendizagens quando lhes são dadas oportunidades de expressão pessoal; e que as aprendizagens que conduzem a bons resultados em testes padronizados não são necessariamente as que vale mais a pena fazer – entre outras (KOHN, 2011). Ora, quase todos os professores estarão de acordo com estas verdades e, como consequência, muitos se dirão comprometidos com princípios progressivos que lhes permitam agir em conformidade com o conhecimento desses factos. Todavia, esse compromisso reside mais no seu discurso do que nas respectivas práticas, que por vezes chegam a ser contrárias ao que é apregoado.⁶⁴ Com efeito, perante os resultados surpreendentes de métodos alternativos (como os da Escola da Ponte, em Portugal), é fácil e natural para os professores concluir que esses métodos são dignos de reprodução e reforço. Mais complicado será vencer os inúmeros obstáculos que oferecem resistência a essas intenções, até porque o próprio sistema de ensino oficial marginaliza os casos desse tipo, dando a cada professor uma excelente justificação para não se envolver em tais esforços.

Mas ainda que seja difícil aplicar os princípios da educação progressiva a todos os conteúdos e em todas as disciplinas, no âmbito da Escola convencional, em larga medida uniformizada e uniformizadora, é importante operacionalizar esses princípios sempre que possível, no interesse dos alunos e da sociedade. E um dos âmbitos em que não só é possível como desejável e justo que o modelo progressista seja aplicado é o da leitura literária, que constitui uma forma emocional e criativa de contacto com os outros. À semelhança do que sucede em áreas curriculares que permitem a experimentação estética, as “Expressões” (que no entanto estão ausentes do currículo do

⁶⁴ «Yet schools continue to treat students as empty glasses into which information can be poured – and public officials continue to judge schools on the basis of how efficiently and determinedly they pour» (KOHN, 2011). Ainda que o autor se refira à realidade Norte-Americana, as suas palavras aplicam-se bem à situação em Portugal.

Ensino Secundário, com excepção dos Cursos Artísticos Especializados)⁶⁵, as experiências literárias constituem preciosas oportunidades através das quais os professores podem contrariar as tendências convencionais e abrir espaço ao diálogo, à resolução conjunta de problemas reais e a aprendizagens significativas e duradouras fundadas na acção e na motivação.

Quando lê e discute um texto literário com os alunos, como quando produz com eles uma pintura, uma escultura, uma composição musical, ou quando encena uma peça com a turma, o professor pode tornar a sala de aula num “*third space*”, isto é, num lugar de fusão entre o conhecimento disciplinar ou científico e o conhecimento pessoal adquirido pelos alunos fora da Escola, fundado na comunicação e no trabalho colaborativo, com o propósito de procurar respostas ou soluções para questões sentidas por todos como importantes (WILHELM, 2010: 56)⁶⁶. Por mais ambígua que esta “terceira dimensão” possa parecer, a verdade é que ela se reveste de grande importância, se considerarmos que radica na necessidade dos seres humanos de todas as sociedades de se poderem encontrar em espaços sociais intermédios entre o lar (pessoal) e a escola ou o trabalho (institucional), onde possam equacionar, integrar e dar sentido às suas experiências de vida (v. OLDENBURG, 1989). Assim, fazer da sala de aula um espaço de criação de saber a partir das leituras pessoais e colectivas dos textos constitui, por um lado, uma forma de garantir que é dada à literatura a possibilidade de ser concretizada enquanto tal – em vez de ser utilizada como pretexto para veicular um saber predeterminado e extrínseco aos estudantes – e, por outro lado, um modo de operacionalizar os princípios eficazes da educação progressiva, permitindo que a leitura literária contribua para tornar as aprendizagens escolares mais profundas, significativas e abrangentes.

Tendo a literatura a condição de experiência estética, por um lado, e objecto de ensino, por outro, o professor que lida com textos literários tem de tentar conciliar duas

⁶⁵ As disciplinas das áreas das Expressões não fazem parte da “formação geral” que, no Ensino Secundário, visa «contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos» (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, Secção III, Artigo 16.º, ponto 2 a)).

⁶⁶ «To work toward and achieve the goals of true understanding and of application (and if we are *not* teaching for understanding and use, what can we possibly be teaching for?), I must create a “third space” in my classroom, where the needs, problems, questions, interests, discourses, and funds of knowledge of my students’ home lives come into conversation with these same aspects from disciplinary funds of knowledge» (WILHELM, 2010: 55-56).

vertentes do seu potencial pedagógico que são contraditórias, se não incompatíveis.⁶⁷ Por isso, é-lhe até difícil escolher termos adequados para se referir ao que faz com a literatura na sala de aula. Fórmulas sumarísticas como “leitura e análise de...” são hoje alvo de desconfiança pós-estruturalista. A ideia de “abordagem” é pouco precisa e também chega a provocar repulsa, em virtude da sua ligação etimológica com a pilhagem marítima (JÚDICE: 1999, 60) e a expressão “ensino dos textos ou da literatura” é limitadora, se tivermos em conta que o respectivo objecto é uma *obra de arte*, até porque os textos (clássicos) seleccionados são precisamente aqueles sobre os quais ninguém poderá dizer a última palavra, na medida em que «nunca estão lidos» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 7). Mas nenhum defensor do ensino da literatura contesta a relevância de transmitir aos estudantes um conjunto de informações sobre os textos literários tidas como imprescindíveis para a devida compreensão e apreciação de um “capital” cuja preservação inclui, de resto, não apenas os objectos de culto, mas também um certo modo de os apreciar – seja pelo que deles se deve dizer, seja pela linguagem especializada a utilizar para esse efeito. Paralelamente, a necessidade de avaliar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências torna inevitável encarar a literatura como matéria de ensino-aprendizagem e conduz frequentemente a práticas de tipo expositivo, ou tradicionais, no sentido convencional.

No entanto, como sublinha Alfie Kohn, é fundamental que adoptemos uma posição crítica face a esse modelo, questionando-nos sobre *o que* se ensina aos alunos, *como* é que esses conteúdos são ensinados e *para quê* (KOHN, 2011). Nesse sentido, qualquer professor será levado a concluir que o que ensina, a propósito dos textos, consiste sobretudo em informação factual, que faz depender a aprendizagem sobretudo da absorção passiva de conteúdos ouvidos e lidos, e que os estudantes não vêem outra finalidade na aquisição desses conhecimentos senão a de conseguir bons resultados na avaliação (*ibidem*). E raros serão os professores de literatura que se considerem

⁶⁷ Arthur N. Applebee referiu-se a este problema num pequeno texto da obra *Tradition and Reform in the Teaching of English*, numa curta secção sob o título *The acknowledged goals of the teaching of literature are in conflict with the emphasis on specific knowledge content*, cujo início vale a pena transcrever aqui, pela clareza dos termos em que exprime o essencial da questão: «Part of the uneasiness which teachers have felt with attempts to define their subject matter as a body of knowledge results from an awareness, often unarticulated, that the goals which they seek to accomplish with the teaching of literature are ultimately not defined by such knowledge, but rather are questions of values and perspective—the kinds of goals usually summed up as those of a “liberal” or “humanistic” education» (v. APPLEBEE, 1974: 245-246).

satisfeitos com respostas tão limitadas e limitadoras àquelas questões. Nessa perspectiva, reflectir sobre os termos utilizados para designar o que se faz com a literatura na Escola constitui um passo importante desse questionamento, porque utilizar determinada fórmula ou expressão é desde logo evidenciar uma certa inclinação teórica e um certo pendor ético na forma de tratar o texto literário.

Passar a chamar “experiência da literatura” às actividades pedagógicas em torno dos textos literários seria a forma mais honesta e clara de dar conta do que realmente se pretende, mas seria provavelmente acolhida como uma forma provocatória de instituir uma alternativa às práticas anteriores. Para mais, o termo *experiência* acarreta, de modo demasiado marcado, um pendor subjectivista e impressionista, que não interessa valorizar, mesmo quando o ensino da literatura assenta no carácter transaccional da leitura, porque leva a crer que não se faz um trabalho rigoroso nem sério, ainda que na verdade, como nota Robert Probst, «it demands that we look at ourselves and those with whom we are working. Intellectually, it is much more complex, rigorous and demanding than any reading limited to the analysis of the text alone» (PROBST, 1986: 65).⁶⁸ A utilização formal dos termos *experiência* e *experimental* para designar as situações de contacto com a literatura na Escola, pela sua associação às emoções, ao imediatismo e à espontaneidade, contribuiria decerto para desacreditar o trabalho que o professor e os alunos desenvolvessem em torno da interpretação de textos literários.⁶⁹ Assim, e tendo em conta que aqui defendo que o ensino da literatura só faz sentido numa perspectiva pragmática, deweyana, proponho que a ênfase seja precisamente colocada na ideia de *trabalho*, e que se utilize o verbo *trabalhar* enquanto transitivo directo, ou seja,

⁶⁸ Mais recentemente, também Cristina Vischer Bruns sublinhou que valorizar o encontro transaccional com os textos literários não significa que se dá lugar a um ensino da literatura de tipo impressionista e emotivo, em que o rigor analítico ou os aspectos sociais da leitura são ignorados, pois as três dimensões da abordagem literária não são necessariamente incompatíveis (BRUNS, 2011: 9). Pelo contrário, faz todo o sentido integrá-las, já que a valorização exclusiva ou preferencial de uma delas tende a fazer-se à custa da menorização das outras, quando todas são importantes e concorrem de forma interdependente para a formação integral dos cidadãos. No entanto, é conveniente admitir que toda e qualquer teoria ou crítica literária está irremediavelmente marcada pela subjectividade e pelo impressionismo, na medida em que falar da literatura em geral ou de textos literários em particular é sempre, de certo modo, falarmos das nossas leituras, e portanto de nós próprios (cf. STOW, 2006: 417). Nesse sentido, a pretensão de fazer do estudo da literatura um estudo *científico* vê-se gorada à partida, o que não significa que esse estudo deixe de valer a pena, mas apenas que a sua “acientificidade” deve ser tida em conta e aproveitada da melhor forma possível.

⁶⁹ Veja-se como a própria educação progressiva é afectada por este problema, ao sustentar que o ensino se deve estruturar com base na psicologia da criança e não na lógica disciplinar. (APPLEBEE, 1974: 253). Isso ajuda a explicar o facto de a sua implementação nunca se ter generalizado ao nível do Ensino Secundário. «The problem was and is that psychological patterns are far more complex and less fully understood than logical ones: anything more than a metaphorical use of terms like “growth” and “experience” is extremely difficult» (*ibidem*).

entendendo que o professor e os alunos *trabalham a literatura*, porque agem (lêem, interpretam, reflectem, discutem e argumentam, a propósito dos textos), e essa acção tem resultados, que não correspondem apenas ao saber e à experiência acumulados pelos agentes do trabalho, mas também à própria literatura, que é experimentada, executada e transformada enquanto parte desse resultado.

Lidar com a literatura de forma adequada nas aulas de Português não é, portanto, “ensinar literatura”, na medida em que não se pretende formar escritores nem críticos literários. Quando muito, o professor poderá dizer que *ensina a ler literatura*, se de facto a sua preocupação for, primeiro, dar o exemplo, enquanto modelo de leitor estético; segundo, ler e interpretar textos literários com os alunos; e, terceiro, dotar os estudantes de competências e saberes que eles possam mobilizar para proceder, autonomamente, a leituras estéticas desses e de outros textos. Contudo, o que sucede na prática é, como sabemos, uma inversão das prioridades, de tal modo que a transmissão de “saber literário” acaba por ocupar praticamente todo o tempo e espaço para o ensino da literatura, que assim se torna meramente transmissivo, da parte do professor, e reprodutivo, da parte dos alunos.

Caso houvesse maior autonomia e liberdade relativamente aos programas – se estes fossem menos prescritivos, não só no que respeita aos textos seleccionados, mas também às directrizes que orientam o trabalho que se faz a partir da respectiva leitura – os professores poderiam atender de forma mais pessoal e crítica à forma como trabalham *a* e *com a* literatura. Mas independentemente da abertura dos programas e do teor das orientações oficiais, que está sempre sujeito a revisões e alterações que os ultrapassam e pelas quais eles não são responsáveis, é preciso que os professores se concentrem naquilo que efectivamente podem controlar: mesmo quando não escolhem as obras e autores, até quando se vêem obrigados a seguir um elenco de “tópicos de conteúdo” sobre os textos, e ainda que a sua prática pedagógica seja influenciada pela mentalidade colectiva – que pressupõe determinado entendimento do que é e para que serve a literatura – e pelas forças que asseguram a manutenção do *status quo*⁷⁰, o que ensinam e o que os alunos aprendem depende também dos seus hábitos e atitudes. O papel do docente *enquanto pessoa real* é fulcral, pelo que a dimensão humana, emotiva

⁷⁰ «Because the school is locally controlled and vulnerable to community pressure, because the teacher is often a product of that community and that culture, it has simply been more convenient to teach *about* literature and thus to limit its progressive impulses» (APPLEBEE, 1974: 249).

e afectiva do trabalho com a literatura não pode ser desprezada, sobretudo quando se pretende transformar os alunos em leitores autónomos, ávidos e criteriosos.

Como tem sido repetido (REIS, 2007: 18-19; BERNARDES e MATEUS, 2013: 17), se desempenharem a sua função de forma mecânica e desapaixonada, os professores dificilmente conseguirão estimular nos alunos o interesse pelas leituras literárias. Antes de mais, portanto, todos os professores, mas sobretudo os de literatura, devem ter a preocupação consciente de se assumirem, perante os alunos, enquanto leitores estéticos, isto é, de darem explicitamente a entender que se envolvem frequentemente, por iniciativa própria e por gosto pessoal, em transacções com textos literários que se revelam significativas e consequentes nas suas vidas. Para isso, é fundamental que dêem o devido valor não só à literatura, mas ao próprio acto de ler. Os professores-leitores comunicam aos alunos que as leituras “de livros”, como explica Manguel, «expandem ou condensam uma função que nos é comum a todos» (MANGUEL, 1996: 20) e que consiste em atribuir sentido às experiências que se sucedem na nossa existência. «Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais» (*idem*: 21).

Este princípio, aliás, deveria ser interiorizado logo no Ensino Básico, de modo a que as crianças encarassem o acto de ler com naturalidade e leveza e não como uma tarefa necessariamente complexa e difícil, da qual nem todos são capazes.⁷¹ É certo que a leitura da qual todos são capazes é a leitura da realidade não-verbal (a das nuvens prenunciando chuva, ou de pegadas atestando a passagem de gaivotas na areia), e que a leitura da palavra escrita, sobretudo dos textos *complexos*, exige competências especializadas e um trabalho moroso e por vezes frustrante. Mas encarar a leitura de textos como a continuidade de um impulso ancestral e irresistível é um princípio não só válido como potencialmente positivo para fomentar o desenvolvimento de competências leitoras progressivamente mais sofisticadas – certamente mais produtivo do que a infeliz mensagem que se veicula em todas as escolas onde a biblioteca é o local para onde são obrigados a ir, de castigo, os alunos que se comportam de forma desadequada.

⁷¹ Na verdade, essa ideia aplica-se muito mais à escrita do que à leitura. E os professores deveriam destacar a superior importância da leitura, já que esta, ao contrário da escrita, é indispensável para os seres humanos (v. MANGUEL, 1996: 21).

Uma concepção ampla da leitura enquanto busca de sentido para uma experiência de relacionamento com alguma coisa ou alguém, que toma a relação em si como foco da atribuição de significado, permite que toda e qualquer leitura seja significativa e relevante, mesmo quando o leitor sente que há falhas na compreensão, ou dúvidas quanto à forma como interpreta o que leu. Se tiver dificuldade em perceber qual o sentido de uma determinada experiência, o leitor assumirá desde logo que essa dificuldade é já em si mesma um primeiro sentido da leitura, o que implica a sua responsabilidade na tarefa de reler e de reinterpretar em condições diferentes, coadjuvado por instrumentos e saberes sentidos como necessários, para que a nova experiência propicie uma melhor entendimento do que leu. Para além disso, conceber a actividade de ler como uma forma natural e espontânea de ser e de estar no mundo permite não perder de vista a importância de perspectivar o que se lê de acordo com a lógica subjectiva e diacrónica da vivência individual – o que não só leva cada leitor a estar atento às aprendizagens e evoluções que os seus percursos de leitura comportam, como justifica que os leitores inseridos numa mesma comunidade interpretativa⁷² respeitem as divergências na leitura de um mesmo texto, tomando-as como ponto de partida para a reconsideração e o apuramento das suas próprias interpretações.

Todas as conclusões a que chegemos sobre o sentido do que lemos dependem largamente do contexto psicológico, social e histórico em que nos situamos, mas na Escola procura-se sistematicamente convencer os alunos de que o sentido do que se lê é preexistente ao acto de ler e independente de particularidades contextuais e das idiossincrasias do leitor. Como consequência, os alunos aprendem a esperar, passivamente, que o sentido dos textos lhes seja revelado, a desistir de se envolverem na leitura, quando sentem dificuldades na interpretação, a interpretar a necessidade de reler um texto para o compreender melhor como um sinal de incompetência da sua parte, e a encarar a leitura como uma tarefa forçada, potencialmente frustrante e até desnecessária, na medida em que o sentido dos textos mais difíceis só pode ser alcançado por meio do comentário ou da explicação. No entanto, não é assim que lêem o mundo, não é desse modo que se relacionam com os outros nas suas experiências de vida, todas elas passíveis de *leitura*, na medida em que somos continuamente orientados pelo desejo e pela necessidade de atribuir sentido à realidade, para que nós próprios possamos fazer

⁷² No capítulo “Durante a Leitura” refiro-me ao que entendo por comunidade interpretativa, o que está mais de acordo com o conceito explanado por David Bleich (BLEICH, 1978) do que com o utilizado por Stanley Fish (FISH, 1980).

sentido nela. A leitura literária, sendo mais intensa e exigente, como diz Manguel, é tão natural e humana como as leituras não literárias e não-verbais.

A tendência dos professores para valorizar apenas uma noção restrita de leitura – radicada no *livro* enquanto fonte de saber – leva à distinção entre a leitura tradicional ou leitura “propriamente dita”, de preferência de textos literários, de textos produzidos por autores consagrados, ou na pior das hipóteses de documentos *bibliográficos*, e a leitura “menor”, de carácter instrumental e imediata, de textos não literários e não qualificáveis como *bibliografia*, leitura essa que muitas vezes fomenta uma nefasta familiaridade com o erro ortográfico, com a imprecisão das ideias, com registos coloquiais e pouco sofisticados e com uma expressão totalmente desprovida de qualidade e elegância linguística e estética. Em casos mais extremos, a valorização da leitura nesse sentido conservador leva a que a utilização de veículos de informação como a Internet não seja, sequer, considerada como uma actividade de leitura, mas como algo diferente, que conduz, por um lado, à sentida necessidade de definir, aplicar e didactizar o conceito de *literacia informacional* (v. SILVA *et al.*, 2009) e, por outro, à resistência a este tipo de enfoque nas tecnologias digitais, como se elas, ao afastarem os potenciais leitores dos livros, constituíssem uma ameaça à própria leitura enquanto processo fundamental para a aquisição de saber.

O que deve ser diferenciado é o tipo de *atitude* do leitor perante a leitura e aquilo que se lê – mais do que o suporte ou formato do texto. Numa qualquer página anónima da Internet, ou num ficheiro em PDF recebido por correio electrónico, qualquer pessoa pode receber um texto reconhecido como literário e estabelecer com ele uma transacção estética plena de significado e repercussões na sua vida. Por contraste, podemos facilmente conceber inúmeros casos em que situações tradicionalmente consideradas propícias para leituras complexas e sofisticadas, como uma sala de aula, resultam em experiências vazias e inconsequentes, porque a atitude do leitor não permitiu que a transacção estética se efectuasse. Os professores e responsáveis pela definição de programas e metodologias de ensino deveriam, pois, preocupar-se menos com a “ameaça” da Internet e das tecnologias digitais e mais com a forma como se impedem a si próprios de conceber a leitura de modo a que as obras literárias se tornem mais facilmente alvo de atenção por parte dos jovens. Repensar a forma como se poderá hoje entusiasmar os estudantes para a leitura dos clássicos pode até conduzir a diversas práticas co-ocorrentes, tendo em conta os diferentes contextos e as particularidades dos

indivíduos visados. Nuns casos o manuseamento do objecto-livro poderá recuperar o sortilégio de tempos antigos – sobretudo, como procurarei demonstrar, se a leitura e a escrita forem conciliadas por meio da construção de um *commonplace book*⁷³ –, noutros casos o texto poderá ter de ser apresentado aos alunos em formato digital e acrescido de hiperligações, para suscitar o seu interesse. O fundamental é que o foco de atenção pedagógica seja a experiência de ler o texto e não a veneração deste último enquanto algo preexistente e pré-determinado.

Enquanto leitor-modelo, o professor deve, pois, preocupar-se com as suas atitudes perante a leitura em geral e perante os textos que lê e dá a ler, procurando comunicar aos alunos que, para ser gratificante, a leitura se faz “de corpo perdido”, como defendia Pascal Quignard (COELHO, 1992), impondo-se como uma necessidade, um direito, uma vontade incontável em momentos insuspeitados.⁷⁴ Se para isso tiver de reeducar-se enquanto leitor, esforçando-se conscientemente para encontrar no quotidiano o tempo e o espaço necessários para aumentar o número de leituras estéticas que efectivamente leva a cabo, que o faça, pois essa é uma exigência da profissão a que não deve esquivar-se. E é preciso que haja evidências do seu amor pela leitura literária: por exemplo, mostrar aos alunos o seu exemplar do livro, com as margens copiosamente acrescidas de notas e sublinhados, ler excertos do texto em voz alta expressivamente, encarnando as suas vozes como se dele brotassem pela primeira vez no momento em que as diz, dar a conhecer as impressões que registou após a primeira leitura de um texto, admitindo que algumas delas se viram depois questionadas por releituras e leituras alheias, e demonstrar genuíno interesse em conhecer as interpretações dos alunos, em ouvi-los falar das suas leituras. Sem essas partilhas, dificilmente os alunos verão nele um exemplo do que espera que eles sejam. Ainda para mais, infelizmente, «[j]á estão no sistema de ensino professores que pertencem à cultura em que ler era uma obrigação e muitos deles, provavelmente, reproduzem essa atitude e essa representação junto dos seus alunos» (REIS, 2007: 18-19).

A partilha de leituras e de interesse e entusiasmo pela leitura é fundamental para justificar o próprio ensino da literatura. Sem cumplicidade, empatia e trabalho

⁷³ Na Parte II explanarei este conceito, mas para já vale a pena referir que foi desenvolvido por Dennis Sumara na sua prática docente e explanado na obra *Why Reading Literature in School Still Matters* (SUMARA, 2002). A ideia é inspirada na obra *The English Patient*, o romance do canadiano Michael Ondaatje, cujo protagonista, Almásy, possui um exemplar cuidadosamente personalizado das *Histórias* de Heródoto, que estima mais do que qualquer outro bem material.

⁷⁴ Expressei já estas ideias num artigo publicado no n.º 41 da revista *Palavras* (LEITE, 2012: 28).

interpretativo conjunto, cada leitor poderá bem encerrar-se na «privacidade impenetrável» (MANGUEL, 1996: 34) no seio da qual todo o desinteresse e toda a superficialidade relativamente à leitura são aceitáveis, e que nada tem que ver com as aprendizagens escolares. Quando o ensino da literatura é pensado no quadro ideológico da democracia, sobretudo num tempo em que os jovens estudantes se preparam para «um modo de viver que se quer reinventado» (VERDELHO, 2013: 15), numa sociedade que «é outra civilização» sobretudo «no modo de assistir ao mundo e de comunicar» (*idem*: 40), é fundamental conceber as virtudes⁷⁵ da leitura literária para o leitor individual no panorama colectivo. Não apenas porque a leitura, mesmo que privada, é sempre influenciada pela(s) colectividade(s) em que o leitor se insere ou inseriu, ou porque a leitura provoca influências e mudanças no indivíduo que se repercutirão no(s) grupo(s) a que pertence, mas também porque «temos cada vez mais dificuldade em escolher e organizar o espectro do nosso encontro com os outros» (*idem*: 41) e fazem falta, por isso mesmo, os *lugares comuns* onde se possa ler e discutir o que se leu.

Se a democracia assenta no diálogo e na reflexão participada⁷⁶, é no diálogo e na reflexão participada que deve assentar, sempre que possível, a prática educativa que visa preparar os indivíduos para a cidadania democrática. E a leitura literária, como procurei que ficasse explícito atrás, presta-se especialmente a esse tipo de prática, pelo que seria absurdo depreciar as oportunidades que o seu aproveitamento didáctico representa. Reivindicar um lugar de destaque para as experiências individuais de transacção com a literatura não acarreta necessariamente o risco de «conduzir (ou ceder à pressão nesse sentido) à sua subvalorização no *espaço público* que é o sistema escolar e educativo» (GUSMÃO, 2011^b: 47), como crê Manuel Gusmão. Porque, no contexto da educação progressiva, a leitura individual nunca se basta a si mesma, apenas constitui um primeiro passo essencial para a aprendizagem baseada na co-construção do conhecimento – neste caso, do sentido e da relevância dos textos – e para a realização de projectos conjuntos que permitam reverberar esse sentido e essa relevância. A leitura

⁷⁵ Neste e noutros passos do presente trabalho, refiro-me às *virtudes* da leitura literária e não às suas “virtualidades”, como é usual dizer-se (erradamente, no meu entender), uma vez que a virtualidade é a qualidade do que é virtual, ao passo que as virtudes constituem as propriedades, qualidades ou aspectos que representam um potencial positivo.

⁷⁶ «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity» (DEWEY, 1916: 50).

literária, sublinho, deve ser encarada como uma prática fundamentalmente socializante e democrática e não (apenas) como uma actividade solitária. É nessa perspectiva que faz todo o sentido continuar a defender a sua institucionalização. De resto, só com base numa relação cúmplice e dialógica entre os membros de cada turma, enquanto comunidade leitora⁷⁷, é que se pode esperar que as leituras previstas no cânone curricular venham a ser levadas a cabo pelos alunos como uma escolha pessoal – o que é fundamental para que a transacção estética ocorra de facto. Adiante, no capítulo “Antes da leitura”, apresentarei algumas estratégias que os professores podem utilizar para evitar que os alunos encarem a leitura literária como uma imposição em relação à qual não vêem qualquer utilidade para si.

Para além de rever as suas atitudes e de se afirmar perante os alunos enquanto leitor assíduo, o professor deve, naturalmente, preocupar-se em adequar as metodologias aos objectivos e finalidades do ensino da literatura. Aliás, há bastante tempo que se tem insistido, mesmo em Portugal, na necessidade de reconsiderar a forma como os textos literários são abordados na Escola, sob pena de se cair em limitações ou excessos que levam ora à antipatia pela literatura enquanto património cultural e histórico, ora à sua redução aos interesses do paradigma comunicacional (v. BERNARDES, 2005^a: 93-111). Porém, as sugestões metodológicas que têm sido avançadas no sentido de explorar de forma mais válida e eficaz o potencial formativo da literatura são normalmente menos inovadoras do que os seus autores as consideram. Afinal, é bem mais fácil declararmo-nos comprometidos com determinados pressupostos teóricos do que apresentar evidências concretas de como esse compromisso pode ser operacionalizado.

É paradigmático o caso da tese de Carla Ferreira, cuja essência acaba por ficar bastante aquém do que promete a fundamentação teórica que supostamente norteia as suas propostas didácticas – nomeadamente o facto de uma das “riquezas” do texto literário residir na «multiplicidade de sentidos e significações» (FERREIRA, 2012: 66) e a convicção de que «[a] aprendizagem da literatura consiste [...] no levantamento e aferição de hipóteses construtoras de sentidos para o texto, transformando o espaço pedagógico da aula em laboratório de práticas estratégicas onde se mobiliza um

⁷⁷ No encerramento da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, em 2007, Carlos Reis recomendou, no que respeita à “questão da leitura”, que «deverão ser criadas ou reforçadas práticas e comunidades de leitura propriamente ditas». Ora, se nas aulas de Português esse espírito de convívio entre leitores e textos não for promovido, como se poderá esperar que esta recomendação seja seguida?

conjunto de operações» (*idem*: 77). Contrariamente ao que esse tipo de afirmações sugere, as propostas que apresenta revelam-se fortemente ancoradas em práticas tradicionais de «descodificação, de desmontagem da análise da diegese», «ordenação de dados» e «síntese de eixos interpretativos» (*idem*: 111) e apenas vagamente apoiadas em actividades mais interactivas e livres, como o debate⁷⁸ e o trabalho de grupo. A ênfase colocada em actividades de tipo assertivo e definitivo, como *analisar, descobrir, detectar, perceber e esclarecer* evidencia a preocupação de fazer com que os alunos sejam essencialmente orientados e avaliados de acordo com uma leitura predeterminada das obras propostas, cabendo ao professor «guiar os alunos na compreensão» das características das obras e suas implicações (*idem*: 112). Torna-se difícil conceber que tal trabalho em torno dos textos possa ser feito com base «na especulação realizada pelo aluno enquanto participante no acto criativo com a sua interpretação» (*idem*: 76) e que haja tempo e espaço para que os estudantes possam «responde[r] ao texto com a sua experiência, as suas emoções, a sua imaginação, a sua razão» (*idem*: 72).

Mais consistentes são as ideias de José Augusto Cardoso Bernardes, um dos defensores dos “novos caminhos” que importa trilhar no que respeita ao ensino da literatura nas escolas. Desde meados da última década que tem sublinhado as vantagens de continuar a dar à literatura um lugar de relevo no ensino do Português, propondo um conjunto de linhas de orientação metodológica que permitam «densificar culturalmente o texto literário» (BERNARDES, 2005^b: 35), num compromisso entre práticas tradicionais, como a contextualização histórica dos textos, e tendências mais recentes, como o estímulo da atitude interpelativa por parte dos alunos (*idem*: 35-42). Na sua perspectiva, em lugar de promover a mera «catalogação escolástica» (*idem*: 40) das particularidades estilísticas ou temáticas das obras, o professor deve ir «além desta fase descritiva» (*ibidem*), incentivando os estudantes a formularem perguntas sobre os textos «através da localização dos seus principais núcleos de ambiguidade» (*idem*: 39), convocando com frequência a capacidade interpretativa dos alunos, pois eles «podem ir longe no entendimento de um qualquer texto literário e do mundo que ele evoca» (*idem*: 38) e acreditando que, sobre os textos, «deve prevalecer a ideia de que ficaram muitas coisas por descobrir e por dizer». As propostas didácticas que apresenta na obra citada dividem o trabalho sobre o texto literário em seis etapas (*leitura, explicação semântica, descrição retórico-formal, fase interpelativa, explicação histórico-cultural e análise*

⁷⁸ Na página 121 refiro-me à inadequação desta forma de discutir os textos literários.

dinâmica), cujas designações são desde logo elucidativas quanto ao propósito de conciliar procedimentos típicos da abordagem convencional (nos momentos de *explicação semântica*, de *descrição retórico-formal* e de *explicação histórico-cultural*) e dar espaço às leituras pessoais dos alunos, com as suas interrogações, a integração na sua experiência de vida e a relação com o mundo actual (na *fase interpelativa* e na *análise dinâmica*).

Porém, através dos exemplos que fornece no capítulo “Caminhos de Prática”, o autor acaba por conferir maior peso à vertente descritiva do objecto textual do que à exploração das relações transaccionais entre os leitores e os textos. Nos exemplos de itinerários pedagógicos baseados na leitura de textos específicos, as sugestões apresentadas no âmbito da “fase interpelativa” são na verdade meras hipóteses de questões que os alunos poderiam levantar (ou, mais propriamente, *deveriam* levantar, mas que dificilmente seriam formuladas pela maior parte dos adolescentes). Muitas vezes, as respectivas respostas são depois fornecidas (como definitivas) pelo professor, na “Explicação histórico-cultural” do texto.⁷⁹ Outras vezes, aventam-se hipóteses de questões suscitadas a propósito do texto mas cuja resposta facilmente conduz a divagações pouco ou nada relacionadas com a sua interpretação.⁸⁰ Em dois casos (o da Canção IV da Lírica de Camões e o do episódio de Inês de Castro, de *Os Lusíadas*), a fase interpelativa nem sequer existe – e nestes lapsos (intencionais ou não) se reflecte, no meu entender, o frágil comprometimento do autor com a consideração pelas leituras dos alunos. Nos casos em que as perguntas formuladas no âmbito da etapa interpelativa podem estar relacionadas com leituras pessoais do texto,⁸¹ não há indicações que permitam concluir que as questões hipoteticamente levantadas servirão de base a um trabalho interpretativo conjunto por parte de alunos e professor. Pelo contrário, e a propósito da “análise dinâmica”, o autor esclarece a dado passo que o diálogo sobre o texto deve ser «dirigido pelo professor, a quem, de resto, deve sempre caber a primeira e a última palavra» (*idem*: 74). Na maior parte dos casos, esta etapa centra-se na utilização do texto como ponto de partida para actividades de elaboração sobre temas

⁷⁹ Vejam-se, por exemplo, as perguntas formuladas a propósito da representatividade do Parvo no *Auto da Barca do Inferno* (BERNARDES, 2005^b: 62) e o modo como, na explicação que se segue, a “dimensão de mistério” da personagem se vê anulada pelo carácter definitivo das afirmações sobre o significado dessa cena na obra.

⁸⁰ Por exemplo, ainda em relação à cena do Parvo, a pergunta «o que significa, afinal, ser obsceno?» (*idem*: 62).

⁸¹ Ver, entre outras, a “Fase interpelativa” relativa ao *Auto da Índia* (*idem*: 68-69).

suscitados pela leitura, ora com vista a proporcionar aos alunos um entendimento mais aprofundado da obra do autor em estudo, ora com o objectivo de usar o texto lido como pretexto para exercícios de expressão escrita ou para debates.⁸²

Portanto, a aparente consideração pelas leituras dos jovens acabaria, na prática, por traduzir-se na cedência momentânea de voz aos alunos para depois proceder à explicação do texto – fazendo das suas perguntas meros “cabides” para nelas pendurar a matéria a saber, algo a que Robert Probst chama «socratic practice at its worst» (PROBST, 2004: 58-59) – ou na projecção de um espaço para além da leitura, onde reside «uma vasta margem para que o aluno se projecte» (BERNARDES, 2005^b: 69), mas que por isso mesmo é vago e difícil de aproveitar de forma plenamente ancorada na leitura pessoal do texto. O principal objectivo de José Cardoso Bernardes parece ser legitimar o estudo da literatura no Ensino Secundário em moldes tradicionais, o que, no rescaldo de uma revisão curricular que minorizou fortemente o papel do texto literário nas aulas de Português, implicava conferir a esse estudo uma feição mais apelativa e aparentemente inovadora, na consideração pelos «gostos e necessidades dos públicos escolares actuais» (BERNARDES, 2005^a: 112). No entanto, percebe-se que essa não é, de todo, a sua prioridade, mas apenas uma forma de tentar convencer os mais cépticos a concordar com o restabelecimento da educação literária no Ensino Secundário.

Numa obra mais recente, em co-autoria com Rui Afonso Mateus, José Cardoso Bernardes reitera a «necessidade de reforçar quantitativa e qualitativamente o ensino da literatura» (BERNARDES e MATEUS, 2013: 26), tendo em conta que «o estudo dos textos (dos “grandes” textos sobretudo) proporciona benefícios indispensáveis à civilidade democrática» (*idem*: 27). Logo no início, o modelo proposto é associado ao propósito de «contribuir para práticas letivas de exigência, no âmbito de uma escola menos resignada e, sobretudo, mais ambiciosa em termos de projeto cívico» (*idem*: 33), o que conduz à evocação das ideias de Martha Nussbaum (*ibidem*). No que respeita ao papel dos estudantes na aprendizagem da literatura, os autores têm em conta que a «realização de aproximações interdisciplinares e transdisciplinares que liguem a literatura com as outras artes pode converter-se em instrumento de motivação, fruição, experiência e saber dos alunos a propósito do texto» (*idem*: 101), propondo «a apreciação ativa de objetos estéticos» como forma de «viabiliza[r] o combate à

⁸² Como referi em nota anterior, o debate é uma forma inadequada para discutir a leitura literária, ideia que justifico na página 121.

passividade dos alunos e a quebra da monotonia ocasionada pela utilização de abordagens exclusivamente teóricas» (*ibidem*).

No entanto, as sugestões metodológicas apresentadas e os pressupostos em que assentam radicam, mais uma vez, na convicção de que o ensino da literatura se deve fazer com base em «lições validadas dos textos» (*idem*: 104).⁸³ Assim, e no que toca ao cânone curricular, José Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus consideram que «as escolhas não deveriam ser ditadas pelas preferências dos professores ou sequer assentar em critérios de aceitação “democrática”» (*idem*: 23-24), mas atender, quando muito, à necessidade de os textos serem «suficientemente interpelativos» e «adequados à sensibilidade dos alunos» (*idem*: 24). Nessa perspectiva, é natural que defendam «a identificação de um conjunto crítico de conteúdos a dominar e de obras a ler e a sua distribuição, por anos curriculares, numa grelha uniforme e de aplicação nacional» (*idem*: 30) – um desejo a que o Programa de Português para o Ensino Secundário homologado em 2014 correspondeu na íntegra.

Deste modo, e ainda que tenha o mérito de pretender reabilitar e justificar o estudo da literatura na Escola, perspectivando-o de acordo com as necessidades do actual público estudantil e com a finalidade de contribuir para a respectiva «educação integral e civicamente comprometida» (*idem*: 33), a proposta destes autores não assenta nos pressupostos com os quais me identifico e que explicito em capítulos anteriores, nomeadamente o de que a única leitura válida do texto é aquela que é construída pelo leitor no âmbito de uma transacção estética pessoal, e o de que a escolarização do textos literários só se justifica quando o seu sentido é atingido de forma negociada e dialogada nos contextos reais de ensino, e quando as actividades didácticas em torno da literatura se centram na transacção estética que ela requer e sem a qual se converte em mera matéria de estudo – o que, recordemos, é negar-lhe a possibilidade de se concretizar enquanto tal. Evidentemente, um contacto frutuoso com a literatura exige conhecimentos que os jovens em larga medida não possuem, e o tipo de cultura literária que os autores da obra *Literatura e Ensino do Português* consideram ser importante promover junto dos estudantes do Ensino Secundário é, em si mesmo, inteiramente

⁸³ Também Martha Nussbaum, de resto, pode ser criticada pela falta de coerência entre a sua defesa de que a leitura literária deve ser promovida para servir a democracia, já que favorece o espírito crítico, a compreensão e a solidariedade, e as leituras fechadas e restritas de textos em que se baseia para declarar que essas obras contribuem para a formação humanística e cívica dos estudantes (v. STOW, 2006: 413-414).

relevante. O seu livro, aliás, tem o mérito de permitir aos professores operacionalizar de forma consistente, rigorosa e completa os desígnios do novo programa de Português, que à data da sua redacção nem sequer havia sido divulgado. O problema dessa forma de tratar a literatura é que radica no menosprezo pelas experiências individuais de relacionamento com os textos e pressupõe a irrelevância de levar a cabo, na sala de aula, processos de construção genuína dos seus sentidos.

No que respeita à transmissão de conhecimentos sobre a literatura, o que é crucial, portanto, é que seja bem definida a fronteira entre fornecer aos alunos informações sobre o texto e o contexto de produção necessárias para a sua boa compreensão (pois na sua posse os jovens poderão produzir mais e melhores raciocínios sobre ele) e impor-lhes uma interpretação predeterminada que eles deverão interiorizar e reproduzir – independentemente de lhes ser dada, ou não, a oportunidade de se expressarem sobre as suas leituras pessoais, se isso acontecer apenas de forma marginal e inconsequente, no que à avaliação diz respeito. Mesmo quando se têm em conta finalidades de tipo linguístico e histórico-cultural no que toca à educação literária, o trabalho com os textos em contexto escolar não obriga a que o professor seja um mero transmissor de um conjunto de verdades preconcebidas sobre a leitura desses textos. Até porque, como salientou Arthur Applebee, os professores que ensinam literatura têm de ter em conta a diferença entre o conhecimento que *eles próprios* precisam de dominar e o conhecimento que deve, de facto, ser transmitido aos alunos (APPLEBEE, 1974: 246). Na forma como convive com a literatura perante os estudantes, o professor não pode ser *apenas* intermediário de um conhecimento para a construção do qual não contribuiu e para o qual, nesse caso, também não pode esperar que eles contribuam. O seu trabalho é *ler com os alunos* e, nesse processo, haverá forçosamente espaço para que o sentido dos textos seja construído por todos durante e após a respectiva leitura.

Isto não significa que o professor não deva ensinar nada sobre os textos, no sentido “tradicional” advogado pelos dois autores que tenho vindo a citar, nem implica que a escola abdique «da sua missão de transmitir conhecimento sobre o património» (*idem*: 126). Tão-pouco se justifica que, ao longo da sua formação, os professores aprendam pouco, no âmbito da história e da teoria literária. Porque eles serão, ao contrário dos alunos, os mentores de actividades de leitura que, por mais transaccionais que sejam, devem poder sempre apoiar-se nos vastos e sólidos conhecimentos do docente, até para que este possa responder às dúvidas dos alunos e esclarecê-los sobre

aspectos diversos que lhes permitirão interpretar criticamente o texto – isto é, de forma pessoal, mas também informada. Nesse sentido, alinho a minha posição com José Cardoso Bernardes e Rui Mateus, que oportunamente criticam o pouco que os professores ensinam (e aprendem) sob o argumento de que os alunos também aprendem pouco, e frisam a necessidade imperiosa de reforçar a formação científica dos futuros professores, que lhes permita sentir «a segurança do conhecimento» (*idem*: 116). Até porque, como lembram os dois professores, se não houver «essa profundidade de conhecimento perde-se, desde logo, a possibilidade de *contagiar*, sob o ponto de vista retórico» (*idem*: 127). No que a minha perspectiva difere da dos autores é no facto de me guiar pelo imperativo de centrar o ensino na leitura dos textos pelos indivíduos reais que são os alunos e na interacção entre os membros da pequena comunidade interpretativa que é a turma. Isso não impede o professor de informar os alunos, sempre que necessário, nem o desresponsabiliza das suas obrigações enquanto exemplo de leitor culto, que sabe e *mostra como* mobilizar os seus saberes para retirar o maior proveito possível das transacções literárias que efectua.

Ao contrário de Carla Ferreira, que declara crer, a dado momento, na «simplicidade do texto literário» (FERREIRA, 2012: 65)⁸⁴, acredito que o ensino da literatura no nível Secundário seja ancorado na sua complexidade, como de resto se defende no documento programático, sem perder de vista que a ausência de uma leitura definitiva da obra literária é um dos motivos para o seu fascínio sobre os leitores e, mais importante, que a implicação activa de cada leitor no processo de interpretação é condição para que o potencial formativo da literatura se concretize. Lidar com a complexidade do texto literário não deve, pois, conduzir a uma «expressão confiante sobre a obra» (*ibidem*), no que respeita a certezas sobre o(s) seu(s) sentido(s), mas o que se perde em segurança (que é ilusória, porque ancorada sobretudo no suporte terminológico e nos discursos críticos preexistentes) ganha-se em aprendizagem sobre si, sobre os outros, sobre o mundo (e também, naturalmente, sobre a literatura, a linguagem e a língua) – uma aprendizagem radicada no valor da experiência, no sentido deweyano, e tanto mais valiosa e significativa quanto assenta na relevância pessoal dos

⁸⁴ Este passo da sua tese é bastante insólito e por isso justifica-se transcrevê-lo aqui: «E será em torno da ideia de simplicidade do texto literário que deve ser construído o processo de aprendizagem, numa trajectória do simples para o mais complexo, promotora de uma expressão confiante sobre a obra» (FERREIRA, 2012: 65).

assuntos e abordagens, no envolvimento emocional dos aprendizes, na interação e nos sentimentos de partilha e de realização conjunta.

Antes que essas aprendizagens tenham lugar, o grande desafio do professor é, sem dúvida, levar os alunos a ler os textos literários. Aqui poderá residir, aliás, um sério entrave ao ensino “progressivo” da literatura, com o poder de pôr em causa todos os benefícios que ela encerra. Se um poema breve se oferece de forma quase espontânea a uma primeira leitura enquanto “objecto” legível, e pode mais facilmente, em virtude da sua acessibilidade gráfica, suscitar curiosidade pelo “desvendamento” de um significado subliminar pressentido mas incompreendido; se um texto dramático, desde que não seja demasiado longo, tem a vantagem de poder ser lido expressivamente em sala de aula, o que favorece desde logo a adesão dos leitores e facilita a sua compreensão; já um romance extenso se apresenta como um objecto (até à vista) fechado na sua volumosa densidade, exigente na forma como desde logo reclama tempo, esforço e paciência, e por isso, provavelmente, suscitador de indiferença ou mesmo antipatia. Este último género, portanto, será o mais digno de atenção, por parte do professor, no que respeita aos seus esforços para conseguir que os alunos sejam leitores transaccionais – e não meros reprodutores de discursos alheios.

Como é que o professor pode suscitar o interesse dos alunos para leituras literárias densas e extensas, complexas e exigentes, a que a maior parte não está habituada e a que muitos tenderão, naturalmente, a resistir? A resposta, mais um vez, está na fórmula *ler com os alunos*. Se a prática lectiva, no que ao convívio com os textos literários diz respeito, depender da sua aplicação, as aulas simplesmente não terão condições para acontecer, caso os alunos não leiam com o professor. É claro que isso não é um problema para os alunos, mas ao constituir um obstáculo para o professor será por ele considerado como uma situação insustentável e que por isso tem de ser evitada a todo o custo. Não basta, pois, que os docentes tentem motivar os estudantes para a leitura e que depois prossigam com o seu trabalho, permitindo que os alunos leitores se sintam defraudados perante o sucesso dos não leitores que souberam reproduzir adequadamente as lições sobre os textos. É preciso que cada professor assuma a leitura do romance por todos os membros da turma como condição *sine qua non* para o trabalho lectivo e, naturalmente, para a avaliação. Para isso, obviamente, precisará da colaboração de todo o sistema educativo, desde os colegas, para que haja sintonia e diálogos profícuos entre pares, até ao Ministério da Educação, para que os professores

se sintam apoiados e valorizados pela persecução de práticas educativas menos convencionais, como as que aqui defendo, passando pelas Universidades, e sobretudo pelos docentes responsáveis pela formação pedagógica e metodológica dos futuros professores, mas não apenas por estes, dado que qualquer docente está sempre sujeito a reproduzir, mesmo que involuntariamente, os padrões de ensino que testemunhou enquanto aluno.

Ainda que acreditemos, como Alfie Kohn, que os professores não podem motivar os estudantes, mas apenas captar e ampliar a sua motivação (no sentido em que não é possível fazer com que outra pessoa leia com interesse ou entusiasmo, pois esses sentimentos só poderão surgir intrinsecamente), é inegável que, se pretende fundar o ensino da literatura na leitura transaccional do texto por cada aluno, o docente tem de recorrer a todas as estratégias ao seu alcance para que o maior número possível de estudantes se envolva nessa tarefa. Assim, tem de saber interpelar os estudantes, de modo a suscitar reacções e respostas a uma estimulação inicial, curiosidade e predisposição em relação à descoberta do texto, antes mesmo de a leitura acontecer. Para tal, e antes de mais, deve valer-se do poder da interpelação e do questionamento, à maneira socrática, sobretudo no que respeita a uma atitude empática e dialogante, por parte do “mestre”, embora sem depender de uma busca maiêutica do conhecimento, uma vez que este deverá ser construído por todos através da leitura e reflexão conjunta sobre os textos, em lugar de ser procurado no interior de cada um.

Desde logo, e em termos genéricos, os alunos leitores devem conceber a literatura como algo que se define precisamente pelo seu interesse especulativo, até porque a interrogação pode ser encarada como o natural ponto de partida de qualquer actividade, didáctica ou não, de transacção com um texto literário. O que é e para que serve a literatura são questões de fundo que é e será sempre pertinente colocar, para que cada um lhes responda à sua maneira, à luz das suas leituras e do significado que lhes atribui. É esse, afinal, o convite que cada texto literário faz ao leitor, ao oferecer-se ao mundo enquanto tal. Nessa perspectiva, o professor deve não apenas tentar responder sempre a essa solicitação dos textos, mas dar lugar, nas aulas, a que o mesmo se passe. Ao reflectir sobre os motivos para a escrever e para a ler, na Escola e fora dela, os alunos serão levados a procurar na literatura uma “razão de ser” simultaneamente válida para si, enquanto leitores envolvidos na tarefa de activar cada texto, e para o próprio texto, enquanto legítimo exemplar de um conjunto que se redefine a cada nova adição.

Se, após uma reflexão preliminar, a turma e o professor concluírem que um dos motivos de interesse da literatura é permitir-nos conhecer modos de vida e de pensamento de épocas passadas, nesse caso serão os próprios alunos a concordar que a leitura de *Menina e Moça*, ou de *Frei Luís de Sousa* lhes interessa.

Depois, em termos mais específicos, cada texto literário deve ser encarado como «uma metáfora do mundo que se oferece permanentemente como desafio de decifração» (BERNARDES, 2005^b: 42). O que significa este texto em particular e por que motivo(s) vale(u) a pena lê-lo são interrogações que devem orientar o trabalho pedagógico em torno da literatura, para que os alunos tomem consciência de que qualquer transacção estética na qual venham a envolver-se implica proceder a raciocínios movidos pelo desejo e pela necessidade de encontrar respostas às perguntas que esse envolvimento naturalmente suscita. Só assim a leitura literária se poderá efectivar como «actividade verdadeiramente formativa, assente no saudável hábito de *perguntar*, de *reagir* intelectual e afectivamente, de *conviver* com o mistério, de *descobrir* margens de incerteza e pontos de apoio para o processo de verbalização» (*idem*: 40). E este ponto de partida para o trabalho em torno da leitura impede que o professor se limite a ensinar aos alunos o que devem saber sobre o texto. Aqui cabe, também, toda a reflexão interrogativa a que se pode dar lugar a propósito das ressonâncias intertextuais que a leitura naturalmente permite estabelecer. No diálogo com o texto, a mente de cada leitor torna-se também o lugar onde os textos dialogam uns com os outros e até com outros produtos artísticos, o que resulta numa complexificação enriquecedora da actividade interpretativa.

É claro que existe a probabilidade de alguns alunos não se sentirem capazes de estabelecer com o texto uma relação transaccional, de forma a poderem identificar interpelações, a verbalizá-las e a responder-lhes; por outro lado, e mesmo que possuam essa capacidade, certos alunos podem resistir a demonstrá-la, refugiando-se na passividade ou na submissão fácil às ideias do professor. Mais uma vez, porém, é preciso reiterar que, sob a perspectiva transaccional, o “ensino” da literatura tem como requisito fundamental que os alunos se relacionem directamente com os textos. Se os professores partirem do princípio de que «what the literary work means can only be determined by the student – teacher, critics and other students can help, but they cannot

make the meaning for the reader» (PROBST, 1986: 62), lançarão mão de estratégias diversas para garantir que todos se envolvem activamente na leitura.⁸⁵

É crucial que não sejam desconsideradas como incipientes ou irrelevantes as primeiras reacções ao texto, pois só delas se pode partir para um trabalho baseado na experiência estética. Como frisa Arthur Applebee, «a reader begins with *some* sense of meaning, however incomplete, and it is this original response which is refined and guided by the process of close analysis and explicit interpretation» (APPLEBEE, 1974: 252). Se os alunos sentirem que as suas opiniões são bem acolhidas, ainda que apenas verbalizem respostas afectivas e pouco seguras, é menos provável que se retraiam, sendo natural que aproveitem a oportunidade para serem ouvidos e para explorarem a sua transacção com o texto. «The teacher's request for elaboration is not a challenge or a threat,» diz Robert Probst, «but an invitation to search, in text and self, for the sources of meaning, for the patterns of thought and the strategies of coping that constitute the uniqueness of the reader» (PROBST, 1986: 62). No entanto, é de referir que a escrita, mais do que a oralidade, permite criar espaços de relacionamento com o texto com boas condições para estimular o desenvolvimento da interpretação pessoal: «[f]ive minutes to write a response to a poem commits students, momentarily at least, to an idea, a feeling, a perception» (*ibidem*). Sobretudo, a escrita tem a vantagem de dissuadir a colagem às opiniões alheias: «[t]he isolation of writing denies the student the lazy recourse of accepting whatever someone else presents: "I think what he said"» (*idem*: 62-63).

Mas muito do que aconselha este autor, como outros, é mais facilmente aplicável à leitura de poemas durante as aulas. Quando o texto a ler é um romance, torna-se impraticável proceder à sua leitura exclusivamente nos tempos lectivos, pelo que o professor tem de encontrar formas de garantir que cada aluno vai fazendo, fora da Escola e em tempo útil, o seu trabalho de leitura integral do texto. A elaboração de um portefólio individual de leitura será talvez a estratégia mais eficaz (que adiante explicitarei), mas que deve ser complementada pela realização, nas aulas, de tarefas que estabeleçam pontos de contacto frequente entre as leituras individuais e a leitura colectiva da obra. Isto porque, além de dar lugar às transacções pessoais entre leitores e texto, o professor não deve perder de vista o projecto colectivo de produzir uma interpretação informada, aprofundada e tanto quanto possível “final” da obra – não no

⁸⁵ Apresento propostas concretas a este respeito na terceira parte, nos capítulos “Antes da Leitura” e “Durante a Leitura”.

sentido em que sobre ela se acaba por dizer a última palavra, mas no sentido em que se procura que todos fiquem com a sensação de que foram capazes de chegar mais longe no entendimento do texto através da partilha de leituras.

É, assim, através da dimensão humana e dialógica do encontro com a literatura que o professor mais facilmente consegue a participação de todos os alunos enquanto leitores activos e empenhados na discussão dos textos. A propósito das limitações das teorias de Martha Nussbaum e de Richard Rorty, que defendem o ensino da literatura em nome da democracia, mas acabando por revelar uma tendência pouco democrática para desprezar a liberdade interpretativa dos leitores, Simon Stow propõe alguns princípios que permitiriam operacionalizar aquelas teorias no que têm de melhor, sem incorrer nas falhas apontadas aos dois filósofos. Para este autor, a leitura literária contribuiria para o reforço de uma ética democrática essencialmente enquanto tema de discussão – «by providing an opportunity for citizens to talk about their fears, concerns and desires. They would do so, however, at a level of abstraction that arises from being seen to talk about literary events and literary characters rather than directly about themselves, thereby facilitating rather than truncating conversation about politically sensitive topics» (STOW, 2006: 417). E para corroborar esta ideia, recorda o seu “pedigree histórico”, evocando a obra *The Structural Transformation of the Public Sphere*, em que Jürgen Habermas sustenta que as discussões em torno de textos literários, como de outros produtos culturais, constituíram um importante factor de afirmação da sociedade civil (burguesa) do Ocidente nos séculos XVII e XVIII – «a process of self-clarification of private people focusing on the genuine experiences of their novel privateness» (HABERMAS, 1991: 29).

Simon Stow propõe um ajustamento ao modelo de discussão considerado por Habermas, na medida em que este pressupõe que a finalidade é atingir um consenso. Para Stow, não é necessário que os indivíduos concordem uns com os outros, mas apenas que troquem pontos de vista e que reconheçam a contingência de cada um, dado que é na discussão em si, e não no consenso, que reside a base para uma teoria sustentável que confira à literatura uma dimensão ética útil nas sociedades democráticas actuais (STOW, 2006: 417). Este desvio de perspectiva fornece ao professor de literatura condições para conduzir os trabalhos sobre os textos literários de forma mais favorecedora das intervenções individuais dos alunos, já que o seu objectivo não é levar todos a dizer o mesmo em relação ao texto, mas orientá-los na construção e na

exploração colectiva de uma leitura sentida como válida e significativa. No entanto, isso não significa que o consenso esteja fora de consideração, na forma como concebe, prepara e conduz os trabalhos em torno da literatura. O consenso pode bem ser o ponto de chegada da discussão sobre um texto, sobretudo quando os membros do grupo partem dos mesmos pontos de vista e expectativas, trocam impressões sobre a leitura de forma entusiasmada e contagiante, e partilham conhecimentos sobre o texto antes e durante a leitura. Se as aulas se basearem em actividades de diálogo e colaboração, a tendência natural dos estudantes e do professor será caminhar para uma leitura conjunta consensual. O importante é que o acordo entre todos seja encarado como o resultado de um trabalho cumulativo. Nesse sentido, é de referir que o debate não é, de todo, a melhor estratégia para a discussão de textos literários, como avisa Robert Probst: «The classroom must be cooperative, not combative, with students and teachers building on one another's ideas, using rather than disputing them. Debate is an unsuitable model [...] since it assumes that someone is right and someone is wrong, that someone wins and someone loses» (PROBST, 2004: 59, 68).

«Discussion is, of course, the crucial technique», defende Probst (PROBST, 1986: 64). Por esse motivo, a relação hierárquica convencional⁸⁶ deve ser contrariada, pois torna a discussão desnecessária, dado que implica presumir que o sentido dos textos só pode ser revelado pelo professor. Nenhum leitor “profissional”, por mais informação que detenha sobre o autor e as circunstâncias de produção do texto, sobre o género e sobre os artifícios linguísticos e retóricos utilizados, pode referir-se com propriedade à construção pessoal do sentido de um texto por cada leitor (cf. *ibidem*). Assim, o professor tem de encarar os leitores da comunidade que é a turma como sendo fundamentalmente iguais entre si, e a si próprio, porque só essa igualdade se coaduna com a finalidade essencial da literatura (que é ser activada na mente de cada leitor e assumir, para ele ou ela, um sentido relevante), o que legitima a discussão enquanto forma de trabalhar a literatura com vista à construção partilhada da sua interpretação. Nessa igualdade de direito à leitura e de responsabilidade pela interpretação cabem, naturalmente, todas as diferenças que naturalmente existem entre os leitores com experiências, capacidades, sensibilidades e caracteres distintos.

⁸⁶ Probst descreve esta relação recorrendo à imagem sugestiva – embora demasiado dramática – da hierarquia militar: «At the top is the most firmly entrenched critic, the expert; second-in-command is the professor who hands down the pronouncements from graduate seminars to the teacher; and the teacher then transmits the information to the student, humble and expectant at the bottom, like the foot-soldier, shivering in the trenches, waiting for orders» (PROBST, 1986: 64).

No entanto, o professor não tem de se ver por isso desautorizado enquanto orientador educativo, nem considerar que a sua competência superior fica posta em causa. A diferença relativamente à hierarquia convencional é que a autoridade interpretativa que o professor acaba por representar, para os alunos leitores, advém do seu desempenho enquanto leitor-modelo e é legitimada pelos próprios alunos (em lugar de ser imposta, *a priori*, pela sua condição de professor), pois estes reconhecê-la-ão à medida que ele os acompanha nos diversos percursos literários, mostrando-lhes como se pode evoluir de uma primeira leitura “inocente” ou ingénua para uma leitura informada, mais sofisticada e mais profunda, ajudando todos a retirar o maior proveito possível das transacções individuais com os textos e das actividades interpretativas desenvolvidas em conjunto.⁸⁷

Se há determinados aspectos relativos à *sua* interpretação que o professor faz questão de transmitir aos alunos, a melhor forma de o fazer não é ditando-os enquanto conteúdos a fixar e a repetir nos momentos de avaliação, mas partilhando-os como mais uma leitura, entre todas as que a turma produziu. «The teacher’s perspective presented in this manner», explica Sheridan Blau, «commands respect not because it is the only one that counts, but because it is a legitimate contribution made by a highly respected member of the class to a discourse in which all members have also been active contributors» (BLAU, 2003: 148). Como lembra Probst, um professor que se relaciona desta forma com os seus alunos consegue chegar mais longe, influenciando a sua forma de pensar: «[h]aving abandoned the authority of power—the threat of grades and tests—she may retain the authority of reason» (PROBST, 2004: 92). Sublinhe-se, pois, a necessidade de o professor se assumir como um leitor activo e produtivo, além de sábio, que tem a honestidade intelectual de se empenhar no trabalho interpretativo dos textos que lecciona e de mostrar aos alunos as conclusões a que chegou sobre cada texto, em lugar de se refugiar nas interpretações “mais válidas”, elaboradas por críticos literários e por académicos – aquilo a que Carlos Ceia chama “the fallacy of reproductive reading” (CEIA, 2001: 3).

A propósito da questão da formação de professores de Português, tanto José Bernardes e Rui Mateus como Carla Ferreira referem a necessidade de se produzirem

⁸⁷ Nas palavras de Robert Probst, «by choosing to view reading as an act of creation rather than a search for one true meaning, the teacher relinquishes the traditional authority of the pedagogue. The abdication is not complete, however, for he has to assume a different responsibility: to counsel his students through the difficult act of thinking» (PROBST, 2004: 91).

mais e melhores textos de apoio ao ensino e à aprendizagem dos autores e obras do programa (BERNARDES e MATEUS, 2013: 120-121; FERREIRA, 2012: 71). Não concebem, talvez, a possibilidade de o professor se basear “apenas” na sua interpretação pessoal dos textos e provavelmente são da opinião de que o melhor professor de literatura é *o que mais sabe* ou *o que mais leu sobre os textos que lecciona*. Todavia, os primeiros criticam o facto, infelizmente frequente, de os alunos poderem recorrer a «esquemas sobre obras ou autores que se vendem profusamente nas livrarias e nas grandes superfícies, prometendo, na capa, uma síntese “simples e rápida” (por conseguinte objetiva e unívoca) dos conteúdos», acabando a leitura integral das obras por se tornar facultativa em vez de obrigatória (BERNARDES e MATEUS, 2013: 128). Para os autores, este cenário é aliás suficiente «para ilustrar a necessidade de intervir, com ponderação e urgência, nas práticas de ensino da literatura» (*ibidem*). Porém, eles não favorecem, como Carlos Ceia, a hipótese de um ensino da literatura totalmente desprovido de «textos de apoio, sem notas, sem linhas de leitura, sem propostas de actividades» (CEIA, 1999: 52), assente na «*arte de discutir um texto*» (*ibidem*). Apenas sugerem que «em vez de procurar certificar o conhecimento de uma determinada terminologia, a avaliação que incide sobre a competência literária deveria procurar a averiguação de capacidade de reacção aos textos lidos, em vários níveis: *conhecimentos linguísticos, histórico-literários, interartísticos, retórico-formais e ideológicos*» (BERNARDES e MATEUS, 2013: 128, sublinhados meus). Evidenciam, portanto, a crença na importância suprema da avaliação como forma única e inequívoca de os alunos provarem que leram os textos, mas no fundo desprezam tanto as leituras pessoais dos estudantes (e afinal também as dos professores), como a construção de uma interpretação colectiva do texto no aqui e no agora de cada sala de aula. Os vários níveis de “conhecimentos” que os alunos devem demonstrar possuir facilmente se coadunam com a colagem aos discursos críticos sobre as obras, favorecendo afinal a leitura destes em lugar dos textos literários propriamente ditos. Por esse motivo, é natural que os autores não cheguem a apontar uma solução para o problema que detectam, já que favorecem práticas que contribuem para o agravar.

A solução, no meu entender, está em tornar a consulta desses materiais de apoio uma forma de estudo claramente acessória ou complementar da actividade *central* das aulas em torno da literatura, que será a discussão dos textos. O essencial é que o sentido dos textos seja encarado como algo que cada um alcança na dependência do meio *social*

em que se encontra (PROBST, 1986: 65) – à semelhança do que sucede durante o processo de aquisição da língua materna (v. BLEICH, 1978) – e portanto como algo que tem de ser criado com base no processamento dos dados recolhidos a partir de interações diversas com os outros, o que envolve a leitura do texto que se quer interpretar, as conversas com outros leitores e, naturalmente, a «consulta de bibliografia de enquadramento e confronto com a produção ensaística» (BERNARDES e MATEUS, 2013: 128). Quando essas fontes de informação são consideradas como um *meio*, entre outros, para favorecer a construção de leituras pessoais – em vez de um fim em si mesmas – a paráfrase das leituras alheias torna-se absurda e inútil para demonstrar capacidade de interpretação de um texto, precisamente *porque não atesta que ele foi lido*. Um aluno (como um professor) que se limite a repetir o que ouviu ou leu sobre um texto é comparável aos papagaios que supostamente “sabem falar”, mas que afinal não exibem capacidade para se apropriarem da linguagem de forma autónoma (analisando os dados e aplicando-os adequadamente em novas situações) nem criativa (produzindo enunciados originais). Assim, a apreciação das leituras dos alunos, tanto no contexto da sala de aula como no das provas para avaliação, terá forçosamente de ter em conta a capacidade de raciocínio evidenciada. Daí que um dos imperativos do ensino da literatura baseado no *reader-response* seja, não que os alunos reajam espontaneamente aos textos ou que falem dos seus “sentimentos”, mas que raciocinem: «[s]tudents must be willing to think» (PROBST, 2004: 59).

Logicamente, se trabalham em conjunto para construir o(s) sentidos do texto, professor e alunos não podem prever com exactidão qual o ponto de chegada para onde se dirigem, nem tão pouco por que caminho irão seguir. Como refere Jane P. Tompkins referindo-se à perspectiva de David Bleich em *Subjective Criticism*, «[w]hat constitutes a valid interpretation depends upon the motives for knowledge shared by members of a group. The function of the classroom is to provide a forum for deciding what class members want to know; consequently, the direction to which interpretations move (ethical, historical, generic, biographical) will depend upon the aims the group formulates» (TOMPKINS, 1978: 1071). Mas aqui, como sempre que é levantada a questão da autoridade interpretativa, o texto serve de âncora à qual todas as leituras, por mais divergências que haja, têm de estar presas, pelo que a imprevisibilidade dos rumos que a interpretação pode tomar é sempre limitada. Porém, com a participação de todos, é provável que sejam explorados, pelo menos em parte, os diferentes caminhos que se

abrem em várias direcções. É, afinal, isso que se espera que aconteça quando vários leitores permitem que os textos os influenciem e ao mesmo tempo se permitem influenciar os textos que lêem, bem como as leituras mútuas.

Em todo o caso, é possível distinguir o *significado* (*meaning*) dos textos, enquanto leitura consensualmente concebida e portanto mais previsível, na medida em que assenta nos pontos de contacto entre as interpretações individuais – de *relevância* (*significance*) dos textos, a que correspondem os aspectos mais pessoais da leitura, de acordo com a sensibilidade, as experiências anteriores e as motivações de cada um (cf. PURVES, 1981: 74). Ambas as vertentes da leitura literária devem ser consideradas tanto ao longo das sessões lectivas como na avaliação das competências adquiridas pelos estudantes, devendo o professor manter-se ciente de que a experiência da literatura é sempre singular, irrepetível e marcadamente subjectiva, por isso impossível de “ensinar” e avaliar de acordo com métodos e parâmetros convencionais. Antes de prosseguir com propostas que permitam concretizar e tornar mais explícitas as ideias expostas até aqui, creio ser oportuno sugerir que sejam atentamente consideradas as palavras de Wayne Booth citadas na epígrafe deste capítulo, que destacam o carácter emocional e recíproco da relação entre o leitor e a literatura. Para tornar o trabalho com os textos literários mais válido, mais humano e mais significativo em contextos pedagógicos, faria todo o sentido que o professor e os alunos comesçassem por se perguntar: *seu eu fosse este livro, como é que gostaria de ser lido?*

III – UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL

1. Antes da leitura

Almost every critical discussion centers on which factors are the most influential in determining some sort of “objective” essence of a given work of literature. But [...] such critical judgments are created not on the basis of “evidence”, but on the basis of personal predilection and the ability to justify such predilection.

David Bleich, *Readings and Feelings*

Com a terceira parte da tese que aqui se inicia, pretendo ilustrar as ideias que venho defendendo relativamente ao modo como a literatura deve ser tratada na Escola. Procuo, assim, demarcar-me de académicos cujo discurso teórico é do mesmo teor, mas que não explicitam meios de operacionalizar as ideias defendidas, ou cujas propostas didácticas se coadunam pouco ou nada com a consideração da literatura enquanto experiência transaccional. Apresento, pois, a sugestão de uma experiência literária possível em contexto escolar, com base no romance *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago, servindo este primeiro capítulo para fundamentar esta escolha, por um lado, e para sugerir vias de a apresentar aos alunos, por outro.

Nos termos da reivindicação de liberdade de escolha para as leituras literárias que tenho vindo a defender, e no que respeita aos professores, naturalmente que esta sugestão só faz sentido caso o docente tenha uma relação transaccional com o *Ensaio* que lhe permita sentir a motivação necessária para trabalhar a sua leitura na Escola. No que se refere aos alunos, a necessidade de ler este romance decorreria ainda de um imperativo prático: para que o ensino da literatura possa assentar na construção participada de um sentido para o texto, enquanto síntese das experiências estéticas dos leitores individuais colectivamente implicados, todos os intervenientes (alunos e professor) têm de ler o mesmo texto. No entanto, e ao contrário do que impõe a actual conjuntura curricular, as leituras literárias deveriam ser oferecidas aos alunos como uma

oportunidade, um convite à experiência – como se o professor lhes apresentasse um amigo, para usar a linguagem de Wayne Booth.

Como já referi, os estudantes apenas se implicarão nas transacções literárias se encararem a leitura como uma escolha pessoal, assumindo a responsabilidade de atribuir sentido(s) aos textos. Por isso, é fundamental que o professor mobilize estratégias com o intuito de captar e manter o interesse deles por essas experiências. Deste modo, quaisquer critérios utilizados para seleccionar as obras a ler com os alunos devem subjugar-se ao objectivo essencial, que é envolver os alunos no verdadeiro convívio com a literatura. Naturalmente, se a escolha couber a cada docente, dependerá da sua relação com a literatura em geral (isto é, do que ele considera que são as marcas distintivas da literatura e do que crê que é importante fazer com as obras literárias), bem como da sua relação com certos textos e autores em particular (que para si são particularmente interessantes, sugestivos, representativos, etc.). Mas esses critérios têm de estar sujeitos aos interesses dos alunos, por duas razões: primeiro, porque o ensino da literatura só se justifica quando se acredita que a escolarização da leitura literária traz benefícios para os estudantes; depois, porque a literatura só poderá ser ensinada *enquanto tal* se for alvo de leituras estéticas, o que implica predisposição e envolvimento por parte dos formandos.

Mas a subjectividade deve ser assumida à partida e encarada como marca distintiva de uma espécie de “nicho de liberdade” que o ensino da literatura constitui, no interior do sistema curricular. Primeiro, porque não é possível prever com exactidão que leituras os estudantes considerarão interessantes e significativas. Depois, porque não é possível delimitar fronteiras claras entre a natureza textual das qualidades identificadas nas obras literárias e a influência que sobre elas exerce a sensibilidade e a inteligência de quem as identifica.⁸⁸ A selecção dos textos mais adequados para fins educativos, sejam quais forem as razões invocadas, é sempre idiossincrática, culturalmente influenciada e passível de contestação. No entanto, certos critérios e argumentos afigurar-se-ão mais lógicos e adequados do que outros, precisamente por terem em conta o duplo requisito: cativar os estudantes para a leitura literária, por um lado, e

⁸⁸ Até mesmo os mais radicais defensores da primazia do leitor na construção do sentido do texto, e da importância de encarar a “obra” como acontecimento e não como um objecto com propriedades intrínsecas, concordam que certos textos são mais interessantes do que outros, proporcionando uma experiência estética especialmente gratificante em virtude das suas qualidades particulares (cf. ROSENBLATT, 1978: 34, 68-69).

servir finalidades educativas, por outro. A presente proposta foi concebida, precisamente, no respeito por estes dois princípios.

O valor da leitura literária (e não apenas do “texto” enquanto entidade isolada) pode ser considerado tendo em conta quatro níveis de interesse: o pessoal (que leituras são interessantes ao ponto de as considerarmos valiosas para a formação da identidade individual?), o cultural (que leituras valem a pena na medida em que nos permitem compreender melhor uma cultura ou uma época?), o humano (que leituras são relevantes porque nos identificam com os outros, a um nível trans-nacional, trans-histórico, trans-cultural?) e o ecológico ou cósmico (que leituras são importantes porque nos levam a entender e a valorizar a nossa relação com o ambiente, o Planeta, o Universo?).⁸⁹ Estas quatro perspectivas permitem avaliar o potencial educativo das leituras literárias, bem como o seu grau de adequação a determinado público leitor, e podem ser combinadas com critérios específicos que permitam garantir, na medida do possível, a boa qualidade das transacções dos estudantes com os textos.

O primeiro desses critérios é o da *acessibilidade*, já que os textos escolhidos para fins didácticos devem ser inteligíveis. A consideração deste princípio não implica, de todo, pôr de parte os textos complexos ou difíceis, ou os que se reportam a uma realidade histórica distante. Enquanto possibilidade, a experiência transaccional não pode ser restritiva nem exclusiva, pelo que nenhum texto literário deve à partida ser posto de parte. Porém, há que considerar as capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, bem como o leque de conhecimentos do mundo e de experiências de vida que eles possuem e podem utilizar. Naturalmente, e tendo em conta a diversidade de *estruturas* necessárias à compreensão na leitura (v. GIASSON, 1990: 25-31), o processo de aquisição dos conhecimentos de que os alunos poderão necessitar para compreenderem os textos que lêem é gradual e moroso, envolvendo não apenas experiências de aprendizagem dentro e fora da Escola, mas também oportunidades de consolidar essas aprendizagens através da verbalização das experiências e da aplicação dos conhecimentos adquiridos em novas situações (*idem*: 28). A própria noção de

⁸⁹ Estas quatro perspectivas constituem uma adaptação das ideias de Livia Poliani (1979, 1985, *apud* BLAU, 2003: 117), embora com diferenças significativas. A autora distingue apenas três tipos de interesse ou relevância dos textos ou *histórias* (e não propriamente das experiências de leitura): 1) “personally interesting material” (histórias que contamos directamente às pessoas que conhecemos); 2) “culturally interesting material” (histórias que nos interessam pelos valores e crenças que partilhamos com o autor, mesmo que não o conheçamos pessoalmente); e 3) “socially interesting material” (histórias que nos interessam pelo facto de pertencermos a determinado grupo ou sociedade).

compreensão na leitura complexifica-se, se considerarmos que as suas diferentes acepções acompanham a evolução inerente ao processo: nos primeiros tempos da aprendizagem da leitura, corresponde à descodificação oral das palavras escritas (o que permite a leitura correcta de palavras desconhecidas e de não-palavras), em seguida implica o entendimento do sentido literal do que é lido, e mais tarde envolve ainda a capacidade para apreender sentidos implícitos, metafóricos, ou irónicos.

Ora, o critério da acessibilidade implica que sejam encarados com reserva os textos que se afiguram desadequados para os leitores a que se destinam, considerando as suas competências cognitivas e linguísticas e os seus conhecimentos do mundo. Por exemplo, textos cujas características linguísticas sejam tão distintas da variedade diacrónica actual, ou cujo registo e estilo sejam tão rebuscados e exigentes, que se apresentam ao leitor menos experiente como incompreensíveis. Como é óbvio, tais situações de leitura devem ser evitadas em contextos didácticos, uma vez que dificultam as transacções dos alunos com os textos. Ao contrário do que muitos defensores do ensino da literatura aceitam e até preconizam, considero desadequadas as situações de contacto com a literatura em que o professor se assuma, desde a primeira instância, como *mediador* do texto, na certeza de que os estudantes terão dificuldade em descodificar a sua linguagem difícil, compreender sentidos e captar implicações (cf. CUSTÓDIO, 2004: 8-79).⁹⁰ Porém, isso não significa que Gil Vicente ou Camões, por exemplo, devam ser retirados dos programas por essa razão, implica apenas que haja o cuidado de preparar devidamente os alunos para tais leituras e de as situar em momentos ajustados do seu percurso escolar.

À medida que se desenvolvem os contactos com a literatura na Escola, sobretudo se os estudantes forem incentivados a pôr em prática a linguagem e os “protocolos de leitura” (SCHOLLES, 1989) que o professor utiliza, o seu grau de familiaridade com estilos literários mais sofisticados e recursos retóricos mais variados e complexos vai aumentando, pelo que o espectro de obras acessíveis vai alargando progressivamente. Os textos seleccionados podem ser cada vez mais complexos e desafiantes, de acordo com a maturidade e os conhecimentos linguísticos, culturais e literários dos alunos. No caso de José Saramago, é vantajoso que os estudantes convivam primeiro com textos da sua autoria que sejam menos extensos e densos, como é o caso de *A Maior Flor do Mundo* (previsto na lista de obras e textos para educação literária do 4.º ano do Ensino

⁹⁰ V. ainda a nota ⁹¹ deste capítulo, na p. 133.

Básico) e *O Conto da Ilha Desconhecida*, cuja leitura pode ser aconselhada no 9.º ou 10.º ano de escolaridade. Evidentemente, o mero “contacto” em termos convencionais não basta, é conveniente que os alunos se envolvam em leituras estéticas com esses textos, para que essas experiências se conservem na sua memória e possam ser activadas em benefício do restabelecimento das suas relações com o universo ficcional saramaguiano por ocasião do encontro com um romance deste autor, no final do Ensino Secundário.

Outro critério a ter em conta, na escolha de textos literários a ler com os estudantes é o da *relevância*. Isto implica ter em conta não apenas os interesses dos jovens leitores de determinada faixa etária e nível de ensino, mas também os seus desinteresses (cf. PROBST, 2004: 220; WILHELM & NOVAK, 2011: 119), de forma a minimizar o risco de haver pouco envolvimento na leitura. Como é natural,

Students want to know that the subject they are reading about is pertinent to their lives, their decisions, the shaping of their individual worldviews. They want to know that the lessons of human behavior related in works of literature can be applied in their own lives. Often they want to read about people like themselves, people they can recognize [BEACH *et al.*: 2011: 66].

Mais uma vez, o envolvimento que resulta da identificação dos leitores com os protagonistas e as vozes do texto, sendo uma das características mais elementares das transacções estéticas com a literatura (cf. BLEICH, 1975: 32), depende tanto das propriedades fixas do objecto textual – «the particular unique combination of words before one» (ROSENBLATT, 1978: 71), como da forma como a sua leitura se processa. Aqui, o contexto didáctico constitui um factor determinante, na medida em que a forma como um texto é trabalhado na sala de aula pode fazer toda a diferença para cada aluno, que poderá vir a considerar que esse texto lhe proporcionou uma leitura relevante e significativa ou, pelo contrário, acabar por esquecê-lo, por não o ter integrado de forma consequente na sua experiência pessoal. Assim, a escolha de didactizar um romance como *Ensaio sobre a Cegueira* – mesmo quando se considera que as suas características o tornam adequado para ser lido por jovens adultos – deve ser feita também com base na previsão, por parte do professor, de que a sua discussão e interpretação nas aulas contribuirá para concretizar a potencial relevância do texto.

Um terceiro critério a considerar na selecção de textos literários para fins didácticos é o da *sensibilização*, que pode ser associado ao favorecimento de textos eticamente estimulantes, aqueles a partir dos quais os leitores são levados a reconhecer o papel que as crenças, os preconceitos e os valores desempenham na forma como as pessoas convivem (HOUDART-MEROT, 2011: 104-105) e se relacionam com o ambiente. As leituras que sensibilizam podem remeter para a importância da justiça, da lealdade, da aceitação do outro, da solidariedade, e de outros princípios que salvaguardam o respeito mútuo e uma convivência harmoniosa. Porém, não se trata propriamente de procurar “moralizar” os alunos através da leitura literária, até porque a leitura de muitos textos consonantes com este critério permite concluir que muitos dos valores aparentemente “universais” podem ser relativizados e até assumir uma vertente deletéria. Trata-se sobretudo de seleccionar textos particularmente convidativos à reflexão, que sugiram uma visão do mundo na qual o leitor se possa sentir integrado, porventura colocando uma hipótese que ele possa considerar para a sua própria vida e levando-o a pensar criticamente sobre os seus objectivos, prioridades, desejos e motivações (BOOTH, 1988: 268-273). Estas leituras colocam muitas vezes as personagens face a dilemas ou a escolhas difíceis, o que favorece a discussão e o confronto de diversos pontos de vista. São esses os textos sobre os quais mais facilmente se poderão planear aulas verdadeiramente dinâmicas e interactivas, em que o conhecimento sobre e a partir da obra pode ser adquirido e consolidado com base na partilha de leituras individuais e na construção de leituras colectivas. No entanto, é possível que textos aparentemente pouco promissores para alguns possam ser aproveitados para sessões profícuas por outros; tal como sabemos que textos ricos e sugestivos podem ser alvo de um ensino meramente informativo, que se não empobrece o seu potencial, torna irrelevantes as leituras pessoais e dispensáveis as actividades de discussão sobre o significado desses textos no aqui e no agora de leitores particulares.

Um quarto critério importante a ter em conta, também no sentido de favorecer a discussão entre leitores e a transposição da leitura para outros âmbitos da experiência, é precisamente o da «riqueza polissémica das obras» (HOUDART-MEROT, 2011: 105). A riqueza, ou *plurissignificação*, pode manifestar-se e explorar-se de diversas formas: desde a diversidade de interpretações, por vezes até contraditórias, que a sua leitura suscita, passando pela multiplicidade de relações intertextuais que é possível estabelecer entre o texto e outros textos ou obras artísticas de diferentes naturezas, até à pluralidade

temática ou à complexidade estilística passível de exploração a partir da leitura. Esta característica não implica que as obras sejam extensas, inacessíveis ao indivíduo comum, extraordinariamente complexas ou típicas de determinados géneros, de alguns autores, de épocas particulares ou de certas escolas artísticas. Pode ser encontrada nos textos mais distintos, desde as fábulas de Esopo até à Bíblia, passando pela *Divina Comédia* de Dante, pelas peças de Shakespeare e pelas *Viagens na Minha Terra* de Garrett. Porém, qualquer enumeração, por mais breve e meramente ilustrativa que seja, evidencia que a plurissignificação pertence tanto às obras como às leituras que delas se façam, até porque só podem ser reconhecidos como ricos, nesse sentido, os textos que efectivamente sejam *lidos*. Quaisquer clássicos serão sempre os “*nostros* clássicos” (cf. CALVINO, 2009: 11) e nunca devemos esquecer-nos de é preciso «deixá-los falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele» (*idem*: 10).

Este critério serve como contrapeso relativamente à acessibilidade, salvaguardando a complexidade do texto literário, para que a sua interpretação não seja encarada como um processo simples e linear, e garantindo que as possibilidades semânticas do texto não se esgotam na sua abordagem didáctica. A consideração da plurissignificação, portanto, permite valorizar a «opacidade e resistência» dos textos (HOUDART-MEROT, 2011: 105), tão cara à lógica do mais recente programa de Português para o Ensino Secundário.⁹¹ No que respeita ao contacto efectivo dos estudantes com os textos, implica que, pelo menos de vez em quando, eles sejam tomados por uma certa perplexidade e até alguma frustração, com a qual, como explica Sheridan Blau, os alunos devem ser familiarizados, habituando-se a encarar as dificuldades de compreensão dos textos como uma oportunidade de desenvolverem competências e ampliar horizontes conceptuais e interpretativos (BLAU, 2003: 24; v. p. 68 desta tese). Neste sentido, e para não ceder à tentação exegética que torna dispensável a transacção dos estudantes com os textos, é preciso privilegiar acima de tudo a fórmula, já aqui valorizada, ler *com* os alunos – em lugar de ler *pelos* alunos. Nesta perspectiva, o professor assume-se como um leitor “normal”, que partilha as suas

⁹¹ Violaine Houdart-Merot considera positivo, inclusivamente, «o facto de [os alunos] terem mesmo necessidade de um «barqueiro» para fazer passar a sua significação: em particular a sua dimensão irónica ou, melhor, as referências intertextuais que estas obras encerram ou ainda a variedade de sentidos que contêm se forem colocadas no seu contexto histórico e cultural» (HOUDART-MEROT, 2011: 105-106). Por razões que já terão ficado claras, tenho fortes reservas quanto a estas sugestões, dada a probabilidade de o “barqueiro” se converter num intérprete, cujas explicações sobre o texto facilmente se limitam a «um discurso magistral a que os alunos se sujeitam» (*idem*: 107).

próprias dificuldades e utiliza, com eles, estratégias diversas para solucionar problemas de compreensão sentidos pela turma.

Um quinto critério é o da *articulação* entre os diferentes textos literários trabalhados no âmbito do programa lectivo, o que implica também considerar os programas dos anos anteriores e dos anos subsequentes, no sentido de se estabelecer um percurso coerente no âmbito da “educação literária” dos alunos. Qualquer texto surge inevitavelmente inserido num cânone curricular, o que significa que é perspectivado no conjunto em que se integra. A sequência de experiências literárias proporcionadas aos alunos pode implicar a repartição dos textos por unidades temáticas, genológicas ou cronológicas, no âmbito das quais a proposta de didactizar o *Ensaio sobre a Cegueira* teria de ser equacionada. Se qualquer opção de organização sequencial das leituras tem limitações e comporta o risco de restringir e simplificar as relações entre os textos e os temas, géneros ou épocas a que são associados, estabelecer algum tipo de relações é sempre mais vantajoso do que abordar diferentes obras literárias ao longo de um ano lectivo sem as integrar em qualquer espécie de *paracontexto*⁹², pois essa integração favorece um entendimento da literatura como um produto cultural complexo, que se ramifica e repercute nos mais diversos domínios da experiência.

O actual Programa de Português refere, nesse sentido, a importância de fazer «uma adequada contextualização das obras a estudar» (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 7), de acordo com uma «organização diacrónica [...] indissociável da reflexão sincrónica» (*ibidem*), com vista a evitar que os estudantes as encarem isoladamente. Assim, a “educação literária” prevista para os três anos do Ensino Secundário tem início com a poesia trovadoresca, seguindo-se a *Crónica de D. João I*, um auto de Gil Vicente, a lírica camoniana e *Os Lusíadas*, no 10.º ano; prossegue no 11.º ano com o “Sermão” do Padre António Vieira, passando depois para os romancistas do século XIX (Garrett, Herculano, Camilo), seguidos pela poesia de Antero de Quental e Cesário Verde; até que, no 12.º ano, os estudantes contactam com autores do século XX, de Fernando Pessoa a José Saramago, passando por diversos contistas e poetas contemporâneos. Impera, portanto, o critério cronológico, a que se associa o da representatividade (e que pode também constituir um interessante ponto de partida para

⁹² Utilizo este neologismo para designar um conjunto circunstancial diferente do contexto de produção/recepção da obra: aquele que é determinado pela unidade temática, cronológica, genológica, ou outra em que o texto é intencionalmente inserido no âmbito da sua abordagem didáctica, o que condiciona de forma mais ou menos explícita as experiências de o ler e de o interpretar.

o estabelecimento de conexões entre as obras), havendo ainda a preocupação de sugerir vias de intertextualidade, como atesta o “tópico de conteúdo” prescrito para *O Ano da Morte de Ricardo Reis*: «José Saramago, leitor de Luís de Camões, Cesário Verde e Fernando Pessoa» (*idem*: 26).

No panorama actual, a leitura de um romance de Saramago corresponde ao culminar de um processo cumulativo de contactos com o património literário português – uma lógica que não exclui a sua combinação com critérios temáticos, caso o docente pretenda suscitar o levantamento de tópicos de fundo, que a cada leitura podem ser revisitados, reforçando-se deste modo as relações entre os textos – tanto as intencionais e previstas, (quer pelo autor do texto, quer pelos autores do programa de ensino), como aquelas que os leitores estabelecem, na medida das suas capacidades e experiências pessoais e no exercício da sua liberdade interpretativa. Isto significa que o programa em vigor apresenta condições para que a proposta que aqui apresento possa ser implementada, ainda que a forma como proponho que a literatura seja “ensinada” não se enquadre propriamente no espírito do documento. É importante frisar que a possibilidade de fazer uso de alguma liberdade e criatividade no estabelecimento de relações entre os textos (e outros produtos culturais) constitui uma forma mais eficaz, porque parte da iniciativa e do empenhamento individual, de compreender que e como a literatura interage com as outras artes e com os diversos domínios da vida social e cultural, bem como de promover no espírito dos estudantes as desejáveis «*transferência[s]* de saberes» (BUESCU, 2011: 70) a partir do contacto com a leitura literária.

A presente proposta de didactizar o *Ensaio sobre a Cegueira* procura contemplar os critérios anteriormente mencionados (acessibilidade, relevância, sensibilização, plurissignificação e articulação) e decorre de uma interpretação do texto em que necessariamente se confundem as suas características próprias – aquelas que qualquer outro leitor será levado a reconhecer – e o resultado das minhas transacções estéticas com ele, inevitavelmente marcadas pelos contextos em que ocorreram, bem como por leituras alheias – de críticos, de leitores comuns, de alunos – que com elas se cruzaram. Isto não significa, porém, que a minha leitura da obra se cristalizou de tal forma, que esta é afinal encarada como um produto ou objecto, e já não como um processo continuamente renovado. Significa apenas que, por razões que se prendem com a

natureza deste trabalho,⁹³ a minha argumentação me leva a referir-me às qualidades ou características do texto como se o evento de o (re)ler e (re)interpretar não tivesse um papel importante na sua identificação, e a discorrer sobre a leitura do romance como se outras leituras do mesmo texto conduzissem sempre, necessariamente, aos mesmos resultados. É claro que, em rigor, nenhuma das “qualidades” aqui apontadas ao *Ensaio sobre a Cegueira* pode ser atribuída ao romance de forma indiscutível e independente de uma experiência particular de leitura que a valide. Em última instância, a intenção de apresentar um estudo “objectivo” implicaria abster-me de desenvolver quase todas as ideias que venho apresentando, sob a justificação de que se trata de meras opiniões radicadas em experiências subjectivas e influenciadas pela emoção. No entanto, sabemos que nestas matérias a objectividade é sempre inatingível. Nesse sentido, o ensaísmo académico e a crítica literária requerem, tal como a escrita de ficção, um certo “fingimento” por parte do autor e dos leitores, comprometidos por meio de uma espécie de jogo retórico, indispensável para que toda a argumentação não se veja invalidada com base num requisito de *verdade* que seria desadequado (cf. BLEICH, 1975: 49, 53, 57, 69, 95).

Considero, então, que a leitura deste romance no contexto do Ensino Secundário é recomendável à luz do que acredito serem as finalidades de promover o contacto dos estudantes com a literatura, tendo em conta tanto as necessidades educativas do presente, radicadas na promoção de um espírito democrático e proactivo nos cidadãos, como o perfil dos jovens na nossa sociedade.⁹⁴ Naturalmente, não é o único romance ajustado a esses critérios, trata-se de uma escolha possível entre tantas igualmente legítimas. Todavia, e considerando o vasto leque de possibilidades apenas no que respeita a este autor, devo começar por sustentar que considero o *Ensaio sobre a Cegueira* uma alternativa preferível a qualquer um dos seus restantes romances, e concretamente aos dois que agora constituem o par de opções para leitura obrigatória: *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*.

⁹³⁹³ A um trabalho académico deste teor aplica-se o que David Bleich escreveu sobre a necessidade de objectivação relativamente à leitura literária: «There will come a point in almost anyone’s response when some form of objectification will come to the rescue to depersonalize the response. Professional criticism, framed as it always is in objective terms, is an institutional form of this universal psychological habit» (BLEICH, 1975: 48).

⁹⁴ Referi-me a estes aspectos nos dois primeiros capítulos da Parte II, “Literatura para quê?” e “Que Literatura?”.

Curiosamente, aquando da divulgação da proposta de um novo programa de Português para o Secundário, a Associação de Professores de Português insurgiu-se contra esta novidade no seu Parecer, sugerindo antes a adopção de *Ensaio sobre a Cegueira* ou *Ensaio sobre a Lucidez*.⁹⁵ A breve referência ao facto de qualquer dos dois *Ensaios* ser mais “significativo” para os alunos não é fundamentada no texto. No entanto, julgo ser legítimo depreender que a ideia decorre da maior abrangência e actualidade da fábula, em ambos os casos, dado que a acção narrada decorre numa cidade e num tempo indefinidos, claramente transponíveis para a realidade vivida pelos leitores de hoje, sendo protagonizada por pessoas comuns, que partilham preocupações e anseios relacionados com a vivência em sociedade e enfrentam problemas de dimensão global passíveis de serem sentidos como seus por qualquer indivíduo, portanto merecedores de atenção e reflexão. Entre os dois, porém, o *Ensaio sobre a Cegueira* seria a escolha mais lógica, dado que precede cronologicamente o *Ensaio sobre a Lucidez*, sendo alguns dos protagonistas deste romance de 2004 os mesmos que se deram a conhecer no *Ensaio sobre a Cegueira* e tornando-se evidente que a revolta dos eleitores prolonga a história iniciada no primeiro dos dois “ensaios”: quatro anos depois, a «escumalha dos brancosos» (SARAMAGO, 2004: 119) manifesta a sua inquestionável lucidez, sujeitando-se a mais uma penosa discriminação.

O Ano da Morte de Ricardo Reis constitui um texto mais descritivo e denso (comparem-se, a título de exemplo, as primeiras linhas deste romance e as do *Ensaio sobre a Cegueira*) e a sua leitura é menos favorecedora de discussões interpretativas baseadas na identificação dos leitores com os protagonistas da obra. Ao contrário do que sucede com o *Ensaio*, em que o modo descritivo está claramente subjugado ao modo narrativo, constituindo a escalada de acontecimentos uma espécie de provocação crescente à reacção do leitor, em função da sua imersão no enredo, o *Ano da Morte de Ricardo Reis* instaura, logo a partir do título, um clima de abrandamento, de paragem, de inactividade. A passividade que ressalta da forma como Ricardo Reis «se contenta com o espectáculo do mundo», nas palavras do heterónimo reproduzidas na epígrafe e logo ecoadas pelas de Bernardo Soares, para quem «[e]scolher modos de não agir foi sempre a atenção e escrúpulo da [sua] vida» (*apud* SARAMAGO, 1984), é consentânea

⁹⁵ «Reprova-se, veementemente, a substituição de textos, tão ricamente significativos para os tempos que ora vivemos, como são *Felizmente Há Luar!* e *Memorial do Convento*. Quanto a Saramago, se a intenção era apenas mudar para um novo texto, outras obras havia mais significativas para os alunos, como, por exemplo, *Ensaio sobre a Cegueira* ou *Ensaio sobre a Lucidez*» (APP, 2013).

com a inércia de um povo que se deixa dominar por uma governação obscurantista e ditatorial. Esta postura não contribui, pois, para provocar no leitor a vontade de se insurgir contra eventuais formas de opressão política, social ou outra, nem tão pouco para imbuir os leitores adolescentes de um espírito crítico e interventivo que os faça discutir com ânimo questões problemáticas ou polémicas suscitadas pela leitura do texto. A forma como, logo no início, o movimento épico de partida que ecoa de *Os Lusíadas* é substituído pelo movimento de regresso a um país prestes a sucumbir ao atrofamento político e cultural preconiza um pessimismo sem esperança de conversão: Reis visita a campa de Pessoa no cemitério e resigna-se à condição de observador de um fechamento progressivo de vias de acesso à liberdade e à própria vida, acabando também ele por morrer, no final do romance, optando por acompanhar o defunto poeta em lugar de aguardar por Lídia, para a consolar pela perda do irmão.

A leitura desse romance será então pouco entusiasmante para os jovens – mesmo para aqueles que tenham previamente descoberto na poesia pessoana uma linguagem dinâmica, sugestiva e provocadora –, com a agravante de o enredo ser centrado no percurso de um protagonista solitário, marcadamente atreito ao isolamento e ao vencidismo, à imagem e semelhança do seu país. Ao contrário do que sucede com os protagonistas literários concebidos à maneira clássica, cujas eventuais falhas de carácter são largamente compensadas por qualidades e comportamentos dignos de emulação ou pelo menos admiração, Ricardo Reis é um homem seco, reticente, ensimesmado, que se limita a ler os jornais e a observar o que se passa à sua volta de forma descomprometida e desapaixonada, sendo acusado pelo próprio Pessoa de «andar a fugir às revoluções» (*idem*: 78). Nas ocasiões em que é bafejado por emoções amorosas, revela-se um amante pouco convincente, chegando a confessar a Marcenda que beija «por desespero», por sentir um «vazio» (*idem*: 241) e a desejar que Lídia interrompa a gravidez do filho que ambos geraram, com pensamentos elucidativos da sua frieza: «Meti-me em grande sarilho, pensa ele, se ela não faz o aborto, fico para aqui com um filho às costas, terei de o perfilhar, é minha obrigação moral, que chatice, nunca pensei que viesse a acontecer-me uma destas» (*idem*: 348). Não se trata de censurar uma obra pelo facto de nos apresentar um “anti-herói” pouco ou nada qualificado para transmitir ensinamentos morais a jovens adultos, mas de preterir, de entre tantos romances que se oferecem à escolha, aquele cuja fábula se centra num protagonista pouco empático, por mais elevado que seja o seu estatuto histórico e literário, e ainda que o romance possa

constituir uma leitura de grande interesse por outros motivos, como a vívida caracterização de Lisboa nos anos 30.

Memorial do Convento, por seu turno, é um romance bem mais rico e estimulante, no que respeita ao enredo, aos protagonistas e ao contexto histórico evocado, mas apresenta a séria desvantagem de ser uma obra “viciada” à partida por anos sucessivos de didactização generalizada. Relativamente ao *Memorial*, o *Ensaio sobre a Cegueira* tem a óbvia vantagem de não se fazer acompanhar, pelo menos por enquanto, de uma panóplia de obras explicativas, de apoio à leitura do romance, que se interpõem entre os leitores (alunos e docentes) e os textos literários, secundarizando as experiências reais de leitura ao providenciarem toda a informação que um ensino marcadamente expositivo tem tornado essencial interiorizar e reproduzir.⁹⁶ Se não houver elementos que tentem o professor a ensinar literatura com base em leituras alheias e estagnadas, este ver-se-á a braços com a saudável necessidade de basear as aulas no trabalho interpretativo genuíno e original, criando-se condições para que os alunos aprendam efectivamente a ler literatura, lendo com o professor.

Para além disso, o *Ensaio sobre a Cegueira* reveste-se de um potencial didáctico especialmente interessante, favorecendo abordagens que facilmente se coadunam com as quatro perspectivas enunciadas atrás, como procuro demonstrar em seguida. Do ponto de vista *pessoal*, a sua interpretação pode revelar-se valiosa para a formação da identidade individual dos leitores, na medida em que convida à tomada de consciência sobre os problemas da sociedade actual e sobre a responsabilidade de cada um tanto na sua origem como na sua resolução. Do ponto de vista *cultural*, é uma leitura que convoca a reflexão sobre a mentalidade e a cultura do mundo ocidental, cuja estrutura complexa facilmente se desmorona em função de uma ligeira alteração de carácter funcional, que põe a nu as verdadeiras prioridades do homem moderno e supostamente civilizado. Sob a perspectiva *humana*, trata-se de um texto cuja leitura será relevante, na

⁹⁶ Sobre o *Memorial do Convento*, estão disponíveis para professores e alunos pelo menos os seguintes livros de apoio: Maria da Conceição Coelho e Maria Teresa Azinheira, *Memorial do Convento de José Saramago*. Mem Martins: Europa-América, 1997; Alzira Falcão, *Como abordar Memorial do Convento: Proposta de estudo em 15 aulas*. Porto: Areal, 2002; Cidália Fernandes, *Memorial do Convento: Análise*. Lisboa: Plátano, 2010; Maria Neves Gonçalves, Fernando E. Reis e M. Manuela Ventura Santos, *Memorial do Convento: O Texto em Análise*. Lisboa: Texto, 2007; Conceição Jacinto, e Gabriela Lança, *Análise da Obra Memorial do Convento*. Porto: Porto Editora, 2008; António Moniz, *Para uma leitura de «Memorial do Convento» de José Saramago: uma proposta de leitura crítico-didáctica*. Lisboa: Presença, 1995.

medida em apela ao sentido de humanidade, de amor ao próximo e respeito pela dignidade do Outro. Finalmente, do ponto de vista ecológico ou cósmico, o *Ensaio sobre a Cegueira* pode facilmente ser interpretado como uma chamada de atenção relativamente à precariedade da vida globalmente considerada.

Sendo um romance contemporâneo que versa explicitamente as vicissitudes da condição humana, as relações entre os indivíduos e a sociedade, as grandes questões sem resposta definitiva e a qualidade duvidosa de um futuro cada vez próximo, constitui uma leitura relevante para qualquer cidadão do mundo – seja porque pertence a uma sociedade ocidental, seja porque, não lhe pertencendo, reconhece o poder da influência que o seu sistema económico, político e social exerce sobre as outras sociedades do globo. Poucos jovens, portanto, poderiam argumentar seriamente contra o interesse de pensar sobre tais assuntos, no contexto da sua vivência social. Além disso, à medida que a trama se desenvolve e os protagonistas do *Ensaio* se definem enquanto grupo, espacialmente confinado e forçado a negociar uma vivência conjunta constantemente desafiada por obstáculos de cariz tanto pragmático como filosófico, pode gerar-se uma certa afinidade entre as personagens do texto e os leitores, enquanto membros da pequena comunidade que é a turma, também eles forçados a uma convivência que nem sempre é fácil ou pacífica e que exige compromissos, cedências e negociações, levando cada indivíduo a pensar-se enquanto elemento de um todo que simultaneamente inibe e apoia, confrange e protege.

Ao longo da leitura do romance, o grupo de cegos que se mantêm juntos até ao final sobrevive física e moralmente graças à sua capacidade para assegurar a coesão com base no diálogo e no respeito mútuo, uma lição que os jovens poderão facilmente não só retirar como aplicar nas aulas, à medida que o texto vai sendo lido e discutido, em plena evidência de que a ficção literária pode ser transposta para a vida com benefícios para cada indivíduo e para a comunidade em que se insere. No que respeita às finalidades da educação democrática, este romance tem, pois, o mérito de apelar ao sentido comunitário e de frisar a importância fulcral de cada indivíduo assumir a responsabilidade que lhe cabe pelas suas opções, reconhecendo que elas se repercutem na vida dos outros. As constantes intervenções críticas do narrador face às atitudes das personagens não só convidam à reflexão e à partilha de pontos de vista éticos, como favorecem um diálogo íntimo do leitor com a sua consciência, que decerto lhe abrirá

caminhos de amadurecimento na sua relação com os outros. São muitas as passagens⁹⁷ em que o romance nos leva a reflectir sobre as consequências devastadoras da cegueira espiritual, social, ética que a cegueira física da multidão deambulante assinala, bem como do exercício de um poder político e social desumano bem ilustrativo de realidades históricas chocantes que será sempre nosso dever recordar e cujo exemplo mais evidente é o extermínio levado a cabo pelo regime de Adolf Hitler.

Porém, ao implicar cada um de nós na responsabilidade pelo estado da nossa «desgraçada humanidade» (SARAMAGO, 1996: 160), inclusive os mais justos e nobres de espírito, o romance não afunda o leitor num pessimismo desesperado, sem redenção possível. A análise da realidade que somos e criamos é atenta, crítica e construtiva, ainda que muitas vezes irónica e amargurada, deixando várias pistas para a descoberta de soluções. Estas começam, naturalmente, na própria consciencialização do estado em que nos encontramos enquanto sociedade supostamente evoluída e racional: o primeiro passo para mudar é *reparar* naquilo que vemos. Nesse sentido, é conveniente atentar na forma paradoxal como a cegueira dos homens se pode definir no texto. O processo de tomada de consciência começa precisamente no momento em que as personagens ficam cegas: a constatação «Estou cego» (SARAMAGO, 1995^b: 12) corresponde ao início dessa dura caminhada para a lucidez. Daí a brancura iluminada dessa cegueira (aliás, *iluminante*, em conformidade com a intenção pedagógica subjacente à parábola enquanto representação do real), que, sintomaticamente, afecta em último lugar os membros do exército e do governo – os mais cegos à partida, porque têm poder e responsabilidade acrescida, no que respeita aos destinos da humanidade – e, pelo contrário, nunca chega a vitimar a mulher do médico, a única que deseja cegar, que se declara cega sem o ser e que se reconhece cega, apesar de ver.

A provação por que todos passam consiste, portanto, já na reversão (positiva) do estado inicial de inconsciência e indiferença de todos perante a crueldade do manicómio em que vivem(os). Nesse sentido, a leitura do paradoxo até pode levar-nos a ver no final de retorno à visão um infeliz retrocesso à cegueira moral e espiritual em que todos, fatalmente, voltam a cair. O pessimismo dessa conclusão, porém, não se chega a instalar: porque a tomada de consciência trouxe, necessariamente, uma aprendizagem, a experiência não poderá ser anulada e substituída pela ingenuidade que a precedeu. Para

⁹⁷ No capítulo que se segue identificarei alguns dos excertos mais sugestivos para estabelecer com os alunos caminhos possíveis de interpretação e discussão.

confirmar isso mesmo, a mulher do médico deixa bem clara a sua própria leitura dos acontecimentos: «Penso que não cegámos, penso que estamos cegos». «Cegos que vêem»? (*idem*: 310), pergunta o marido. Ao que ela responde, reiterando o paradoxo: «Cegos que, vendo, não vêem» (*ibidem*). Assim, o professor deverá explorar com os alunos as possibilidades de reflexão em torno deste jogo sugestivo de aparentes contradições, mostrando-lhes como tantas vezes a linguagem e os comportamentos humanos se podem interpretar “ao contrário” com resultados surpreendentes, e como a consideração de pontos de vista radicalmente diferentes dos mais fáceis ou óbvios comporta muitas vezes uma aprendizagem importante.

O narrador comunica com os leitores num registo directo, de pendor oralizante, intimista, e simultaneamente ecfrástico, quase fílmico, favorecendo a leitura em extensão. O texto abre desde logo caminho à identificação com as personagens inominadas, cuja vida banal numa cidade comum é sobressaltada por um acontecimento problemático que acaba por atingir proporções epidémicas assustadoras. O leitor vê-se assim imerso num mundo que poderia ser o seu, ao mesmo tempo que o insólito do acontecimento central e a escalada do caos na cidade confere à história uma dimensão fantástica e arrepiante. Aliás, o facto de o romance relatar uma situação catastrófica pode constituir, por si só, um motivo de interesse para muitos leitores, sobretudo adolescentes, que se sentem particularmente cativados por narrativas que versam o tema da difícil sobrevivência humana em situações de catástrofe. É certo que esta característica pode ser associada à produção literária e cinematográfica popular e comercial, muita da qual explora, deliberadamente, a curiosidade mórbida do leitor comum (cf. BOOTH, 1988: 202-203). No entanto, e como Wayne Booth reconhece, o que está na origem da “má qualidade” das transacções com narrativas desse tipo é, fundamentalmente, a atitude cínica do respectivo autor, que está longe de levar a sério ou valorizar a experiência que procura provocar nos leitores (*ibidem*). Uma narrativa construída sobre a ameaça (e a promessa) do desastre pode escapar totalmente ao epíteto de frívola, popular ou comercial, se a sua qualidade literária for elevada e se o leitor sentir que o “autor implicado” é sincero no propósito de construir um mundo ficcional para veicular determinadas ideias ou suscitar determinados sentimentos. A propósito da finalidade de apurar o gosto literário dos estudantes, Arthur N. Applebee (numa secção de *Tradition and Reform in the Teaching of English* com o sugestivo título de “*A focus on correcting taste has obscured the need for fostering response*”) lembra que «the

appeal of the second rate involves a legitimate *literary* response upon which [the teacher] should seek to build» (APPLEBEE, 1974: 251). A arte superior, prossegue o autor, é estruturada a partir dos mesmos elementos que a arte inferior; «it differs from the lesser only in the subtlety and complexity with which those elements are put to use» (*ibidem*). Tal como as narrativas menores, os clássicos intemporais também assustam e comovem o leitor comum: é isso que permite que eles sejam continuamente (re)lidos e (re)apreciados nos mais diversos contextos sociais, culturais e psicológicos.

No que respeita às suas características genológicas e estilísticas, o *Ensaio sobre a Cegueira* revela-se um texto particularmente ajustado a finalidades didáticas, na medida em que constitui uma combinação equilibrada entre o simples e o complexo, entre o popular e o erudito. «Quase em ritmo e em registo de ficção científica, *Ensaio sobre a Cegueira* mantém [...] a constante demanda de um laço que prenda o romance à arte de questionar e que, daí, exija o lugar de uma ética mais profunda que a da própria arte de pensar. Como se o romance fosse, e nunca tivesse deixado de ser, uma interrogação sobre o mundo como ele é e como ele não devia ser» (VIEGAS, 1995). Enquanto género ou modo literário, o romance foge cada vez mais, como sabemos, à subjugação a modelos estáticos e a teorizações prévias, numa demonstração constante da «perene inquietude estética e espiritual do homem» (SILVA, 1988: 684). Neste contexto, o romance saramaguiano, debruçando-se tipicamente sobre problemas relativos à natureza e à condição humana, exhibe uma preocupação que é cada vez menos centrada numa determinada conjuntura política, cultural ou histórica, e cada vez mais extensiva e intemporal, conquistando leitores das mais diversas partes do mundo através do interesse por temas universais como a morte, as relações sociais, a existência de Deus e a irracionalidade da razão humana.

Este romance tem sido considerado, como sabemos, como um texto alegórico – classificação que lhe foi desde logo atribuída pelo autor, em declarações públicas,⁹⁸ e naturalmente corroborada pela crítica (SEIXO, 1999; CERDEIRA, 2000; GUSMÃO, 2011^a). E a alegoria, como a parábola, constitui uma forma literária simultaneamente sofisticada e rudimentar: por um lado, inscreve-se numa tradição erudita iniciada pelos

⁹⁸ «É uma alegoria, uma fábula, que não se passa em lugar nenhum e em que as personagens não têm nomes. [...] O *Ensaio* tem essa dificuldade, é um livro em que o que se diz não é o que está lá, deve ser lido como crítica social. [...] Estamos neste momento a viver a situação do *Ensaio* e não estamos a dar por isso» - foram palavras ditas por José Saramago num encontro com leitores que teve lugar no Terraço – Centro Graal de Lisboa, em 02/03/1999.

grandes autores da Antiguidade Clássica e continuada por Dante, Petrarca, Gil Vicente, Bunyan, Spenser, Dryden, Padre António Vieira, Orwell e Kafka, entre outros; por outro lado, está ligada à sabedoria popular, a par dos provérbios e aforismos, constituindo-se como forma eficaz de transmitir ensinamentos, numa linguagem que *mostra*, em termos concretos, em lugar de *dizer*, de forma abstracta. O seu objectivo é fazer «uma aproximação ilustrada que fere a atenção, que intriga, que se grava na memória» (ROGUET, 1980: 217) e que, embora se apresente como uma narrativa metafórica e por isso avessa à compreensão literal, é relativamente fácil de entender e de reter (*idem*: 224), até porque, ao contrário da metáfora propriamente dita, a alegoria não funciona com base na plurissignificação, antes dependendo «de um certo imobilismo de sentido, sob pena de se perder a ilação moral procurada» (CEIA, 2010). *Relativamente* fácil de entender, pois, como Jesus deixa claro no Evangelho a propósito das parábolas, a natureza misteriosa e paradoxal deste tipo de discurso favorece a sua interpretação apenas por parte daqueles que estão à partida predispostos a serem “iluminados” por ele; confundindo os que o escutam “de coração fechado”, para quem as palavras do pregador serão incompreensíveis, apesar da sua aparente simplicidade (ROGUET, 1980: 229-230). Em todo o caso, a sua configuração enquanto *enigma* suscita desde logo a curiosidade dos ouvintes ou leitores, convidando à busca do conhecimento oculto sob as suas palavras. «Se podes olhar, vê, se podes ver, repara» - é o conselho da epígrafe do romance, mas poderia ser uma transcrição do Evangelho segundo S. Mateus, dada a sua semelhança com certas passagens como estas: «Aquele que tem ouvidos, ouça» (Mateus: 13.9); «[...] bem-aventurados os vossos olhos, porque vêem! Ditosos os vossos ouvidos, porque ouvem!» (*idem*: 13.16); «[...] muitos profetas e justos desejaram ver o que vedes e não o viram, ouvir o que ouvís e não ouviram» (*idem*: 13.17).

Como as parábolas bíblicas, O *Ensaio* lança desde logo pistas que alertam o leitor comum para a necessidade de estar atento às reverberações do que é sugerido, a ir além do que está explícito, a descodificar ironias e paradoxos,⁹⁹ sem no entanto levar à frustração ou à dependência de esclarecimentos e comentários credenciados – do

⁹⁹ «E diz que foi de repente, Sim, senhor doutor, Como uma luz que se apaga, Mais como uma luz que se acende» (SARAMAGO, 1995^b: 22); «O mundo está todo aqui dentro» (*idem*: 97); «Parece uma parábola, [...] o olho que se recusa a ver a sua própria ausência» (*idem*: 129); «Parece outra parábola [...], se queres ser cego, sê-lo-ás» (*ibidem*); «já éramos cegos no momento em que cegámos» (*idem*: 131); «penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem» (*idem*: 310).

professor ou de críticos literários. As reflexões das personagens e os comentários do narrador favorecem a descodificação do valor simbólico da trama por parte do leitor comum, pelo que a maioria dos estudantes do 12.º ano não terá decerto dificuldade em pressentir que a cegueira branca epidémica é metafórica, o que abre caminho ao estabelecimento de uma relação com o texto que será estimuladora da confiança na sua capacidade para fazer leituras válidas e aprofundadas dessa e de outras obras literárias, desmistificando o seu estatuto de objecto de culto intocável e tornando-as mais próximas, vivas e dependentes da actividade do leitor (leigo ou especializado) enquanto produtor do seu sentido.

Para o bom entendimento das “meias-palavras” que a todo o momento vão convocando a capacidade inferencial e reflexiva do leitor contribuem as constantes intervenções avaliativas do narrador. A voz que conta a aventura dos cegos sem nome intercala frequentemente juízos e sentenças na explicação de acontecimentos e atitudes, sugerindo caminhos de meditação.¹⁰⁰ Mesmo um leitor pouco experiente pode facilmente retirar conclusões quanto à ideia global da obra antes de proceder a uma releitura – actividade importantíssima, mas à qual os jovens estudantes, infelizmente, tendem a resistir – e que as limitações óbvias do tempo lectivo também não favorecem. Ora, mesmo sem relerem este romance, os alunos serão capazes de participar em discussões na sala de aula e avançar sugestões interpretativas. Para este envolvimento do leitor jovem com o texto contribui igualmente o tom familiar da narração, que faz uso recorrente de expressões populares e chega a empregar algum calão.¹⁰¹

Paralelamente, o facto de este romance assumir um pendor ensaístico, que decorre de uma preocupação crítica e humanista (cf. LIMA, 1944: 56, 202), radicada na tentativa de compreensão de um objecto (neste caso, a condição humana) que se afigura

¹⁰⁰ «[...] sentimentos de generosidade e altruísmo [...] são, como toda a gente sabe, duas das melhores características do género humano» (*idem*: 25); «se é certo que a ocasião não faz o ladrão, também é certo que o ajuda muito (*ibidem*); «A virtude, quem o ignorará ainda, sempre encontra escolhos no duríssimo caminho para a perfeição» (*idem*: 33); «a descrição de quaisquer factos só tem a ganhar com o rigor e a propriedade dos termos usados» (*idem*: 123); «tem a verdade muitas vezes de se disfarçar de mentira para chegar aos seus fins» (*idem*: 126); «o fundamental é não perdermos o respeito por nós próprios» (*idem*: 110); «não há no mundo nada que em sentido absoluto nos pertença» (*idem*: 143); «é sabido que as razões humanas se repetem muito e as sem-razões também» (*idem*: 167).

¹⁰¹ «Merda, onde é que se mija nesta casa» (*idem*: 56); «mas agora o regulamento que se lixasse» (*idem*: 90); «A gaja está mesmo a pedir poucas» (*idem*: 140); «nenhuma imaginação, por muito fértil e criadora que fosse em comparações, imagens e metáforas, poderia descrever com propriedade o estendal de porcaria que aqui vai» (*idem*: 133); «não haveria grande perigo em dizê-las, uma vez que aqueles filhos de puta não queriam desafogar-se com homens» (*idem*: 166); «algum deles terá mesmo chegado a pensar que no fim de contas as mulheres são todas umas cabras» (*idem*: 183).

problemático e digno de reflexão, contribui também para que o *Ensaio sobre a Cegueira* assuma um carácter fortemente interpelativo. Nele se evidencia uma qualidade da escrita ensaística a que Fernando Savater chamou de «gosto pela provocação inteligente» (SAVATER, 2009: 89), que compreensivelmente se coaduna bem com a opção pelo revestimento alegórico de uma mensagem que se quer sugestiva e que não abdica, ainda assim, de se construir como escrita artística, orientada para uma leitura prazerosa (v. WOOLF, 1925: 4).

Temos, pois, um texto literário com condições para proporcionar aos jovens adultos uma experiência de leitura envolvente, cuja fábula assenta numa hipótese intrigante (*e se ficássemos todos cegos?*) e se desenvolve por meio de uma linguagem acessível, não deixando porém de reclamar concentração e esforço interpretativo. Curiosamente, do grupo de protagonistas do *Ensaio* não consta nenhum adolescente, o que não impede os estudantes do Secundário de se reverem no texto (e até pode constituir uma provocação interessante, como refiro mais à frente). Ao observar os contrastes que se vão desenhando entre personalidades egoístas e altruístas, entre comportamentos egocêntricos e alocêntricos, os jovens leitores poderão ser levados a reflectir sobre o seu próprio carácter e as suas atitudes, uma prática particularmente importante e útil na fase da vida em que os alunos do Ensino Secundário se encontram, enquanto indivíduos prestes a assumirem de forma mais ou menos responsável, empenhada e solidária o seu papel enquanto cidadãos. E se, no que respeita ao egocentrismo, a adolescência é uma idade em que a preocupação com o eu implica sentir uma certa inquietação perante os outros e a sua opinião, e portanto uma forte preocupação com a auto-imagem, a leitura de um texto que põe isso em causa, levando cada um a pensar-se na perspectiva da essência e a ver-se perante a hipótese de ser julgado, amado ou odiado independentemente da sua aparência pode revelar-se intrigante e proveitosa para o desenvolvimento pessoal. É evidente que não cabe ao professor de Português acompanhar o percurso de maturação psicológica e afectiva dos seus alunos, mas é bom não esquecer que a leitura de obras literárias não serve apenas para ampliar horizontes culturais e melhorar a capacidade de compreensão e produção linguística dos estudantes.

Todavia, é natural e compreensível que o *Ensaio sobre a Cegueira* seja considerado um texto demasiado incómodo e perturbador, sobretudo para ser lido por adolescentes. Aliás, as palavras do próprio autor sobre a obra podem servir de

justificação para desaconselhar a sua leitura a pessoas particularmente sensíveis ou impressionáveis: «Este é um livro francamente terrível com o qual eu quero que o leitor sofra tanto como eu sofri ao escrevê-lo. Nele se descreve uma longa tortura. É um livro brutal e violento e é simultaneamente uma das experiências mais dolorosas da minha vida. São trezentas páginas de constante aflição» (SARAMAGO, [1995]), declarou Saramago por ocasião da apresentação pública do romance. No entanto, a verdade é que esse tipo de comentário relativamente a um texto suscita muitas vezes mais curiosidade para o ler do que a decisão de o pôr de parte. Sendo um romance polémico, que provocou a antipatia de muitos leitores adultos pelo seu conteúdo, pode bem suscitar o interesse dos adolescentes, naturalmente curiosos em relação a temas como a violência, a sexualidade e as atitudes humanas em situações extremas e caóticas. Se o fruto proibido é tantas vezes, sobretudo na adolescência, o mais apetecido, um romance mal visto pode constituir uma leitura mais apetecível do que uma obra consensualmente aclamada. Por outro lado, por ser perturbador e suscitar até repulsa nos momentos em que se narram actos particularmente vis e confrangedores, este romance provoca mais facilmente uma reacção assertiva – favorável ou desfavorável – do que a mera indiferença. Ora, é uma reacção forte que evidencia envolvimento com o texto, constituindo o melhor ponto de partida para a sua discussão e para as aprendizagens que dela resultam.

Propõe-se, então, o professor trabalhar com os alunos a leitura do *Ensaio sobre a Cegueira*. O seu objectivo primeiro será suscitar curiosidade e vontade de ler o romance, comunicando-lhes desde logo pelo menos alguns dos motivos por que o considera digno de atenção, já que foi sua a escolha daquele texto em particular. Ora, raramente um romance será considerado um “amigo” que vale a pena apresentar a outrem pelo simples facto de ter sido escrito por um autor consagrado, pelo facto de ser retoricamente representativo ou historicamente relevante. Quando um leitor se sente envolvido e modificado pela leitura de um texto ao ponto de desejar que outras pessoas tenham uma experiência semelhante, as suas razões serão decerto tingidas pela emoção e marcadas idiossincraticamente. Assim, o docente deve antes de mais procurar na *sua* experiência de leitura os aspectos mais marcantes e passíveis de conversão em actividades suscitadoras da vontade de ler que é essencial para que a leitura dê frutos.

Embora seja pouco provável que essa introspecção leve a concluir que a melhor forma de introduzir a obra é começar por apresentar o seu autor, sabemos que é deste

modo que muitos professores optam por iniciar as actividades de leitura literária. Esta opção assume normalmente uma feição expositiva, segundo a qual o docente transmite aos alunos as informações que considera relevantes sobre o autor e a sua importância no panorama da literatura nacional e mundial; mas também pode assumir uma feição mais dinâmica, por exemplo através da consulta de periódicos, do visionamento de filmes (como, neste caso, o documentário *José e Pilar*, de Miguel Gonçalves Mendes), ou implicando activamente os alunos na descoberta dessa informação, através de pesquisas autónomas que porventura respondam a questões lançadas como desafio. O que seria desejável, em qualquer dos casos, é que a forma como o docente procura suscitar o interesse pela leitura do texto convoque desde logo o *envolvimento emocional* dos alunos, para que estes sintam que estão a ser convidados a “frequentar” uma obra literária que o professor escolheu porque tem especial relevância para si, e também para que as suas emoções sejam desde logo convocadas no processo de convívio com textos e autores.

O professor que tenha elegido o *Ensaio sobre a Cegueira* como um dos títulos do seu cânone pessoal pode, naturalmente considerar que uma leitura justa, rica e profunda do romance depende de um conhecimento contextual do qual ele próprio beneficiou, aquando da sua transacção com o texto. Seria, portanto, ilógico e injusto impedir que os seus alunos tivessem acesso à mesma informação (v. BLAU, 2003: 42-43). No entanto, fornecê-la antes ou depois da primeira leitura do romance é uma opção que depende ainda de outros factores, como a eleição da estratégia de motivação para a leitura, em função do perfil da turma e também da forma como o professor planeia conduzir o trabalho em torno do texto, tendo em conta a sua integração no programa lectivo, os objectivos que pretende atingir, as competências que pretende desenvolver nos alunos e a sua própria orientação ética. Deste modo, a informação factual sobre o autor e a sua obra podem não ser fornecidas antes, mas durante ou até após a leitura do texto.

Uma estratégia de introdução à obra mais emocional e envolvente é vender os olhos a todos os alunos, à entrada da sala, e depois pedir-lhes que procurem proceder como sempre, referindo-se às dificuldades que encontram e aos sentimentos que experimentam. Sendo inspirada no enredo do *Ensaio sobre a Cegueira*, esta actividade pode ser depois apreciada pelos estudantes como uma forma significativa de preparação para o envolvimento com aquele texto em particular. Contudo, essa experiência de

desfamiliarização com o real, que agudiza a consciência de estar no mundo, pode ser aproveitada como estratégia de motivação para a leitura de qualquer texto literário, uma vez que sensibiliza para o “estranhamento” provocado pelas transacções literárias mais marcantes, que nos reposicionam face ao que é conhecido, proporcionando novas e enriquecedoras perspectivas. Para além disso, subtrair às nossas faculdades naturais o sentido da visão é pedagogicamente vantajoso, como o *Ensaio sobre a Cegueira* pretende ilustrar, porque instaura de forma penetrante e inequívoca a importância de *ouvir* e de *pensar*, para o bem-estar dos indivíduos e da comunidade.

Assim, ao reproduzir na sala de aula a situação vivida pelas personagens do romance, o professor abre caminho a práticas educativas progressivas e democráticas, se considerarmos, como Gordon M. Pradl, «listening as the social process central to democratic experience» (PRADL, 1996: x). Na sua perspectiva, este é o motivo por que é tão importante que os professores se preocupem em dar voz aos alunos, em vez de se limitarem a fazer-se ouvir: «there can be no escaping, in a democracy, the central role the teacher as listener plays in the education of the young. At stake is the kind of listeners they will become» (*idem*: 72). A partir de uma actividade deste tipo, portanto, o próprio professor tem a oportunidade de se relembrar da importância de reservar algum tempo lectivo para serem os estudantes a falar das suas experiências e a reflectir sobre as repercussões que delas possam advir. Esta estratégia não garante que todos os alunos vão para casa imbuídos de entusiasmo para procederem à leitura integral do *Ensaio* (como nenhuma estratégia poderia garantir). Mas tem fortes probabilidades de funcionar, na medida em que, ao envolver directamente os estudantes na experiência de serem cegos por alguns momentos, cria uma situação de cumplicidade entre eles e o texto antes mesmo de o começarem a ler, de tal forma que, ao contactarem com as primeiras linhas do romance, serão facilmente transportados para o mundo ficcional, através de uma sensação inicial de familiaridade que favorece o envolvimento com a leitura.

Outra forma de procurar estimular o envolvimento dos estudantes com o romance é mostrar-lhes a apresentação do filme *Blindness*, realizado por Fernando Meirelles. O ideal seria que houvesse em português apresentações de livros feitas exactamente como as de filmes, uma prática desenvolvida nos EUA com o objectivo de entusiasmar os adolescentes para as leituras literárias previstas nos programas escolares. Embora acarretem o inconveniente de influenciar a imaginação do leitor,

providenciando referentes visuais que ele deveria criar na sua mente, durante o processo de leitura (v. NAJAFI, 2013), os *trailers* de livros constituem uma forma sintética e empolgante de aguçar a curiosidade em relação a uma trama narrativa e correspondem a uma solução encontrada pelos editores e livreiros para fazer face à “concorrência” das formas de entretenimento audiovisual. Este tipo de promoção da leitura está especialmente adaptado à época da tecnologia informática e da imersão virtual, que como sabemos constitui um dos principais focos de interesse dos adolescentes, e é amplamente promovido nos Estados Unidos não só como meio de motivar para a leitura, mas também enquanto forma de os alunos realizarem trabalhos criativos em suporte multimédia sobre as obras lidas – sendo eles próprios a produzir os *trailers*, após a leitura.¹⁰² No caso do *Ensaio*, e uma vez que existe uma adaptação cinematográfica bastante fiel ao romance, a apresentação do filme poderia servir como forma de introduzir o livro, com a vantagem de que, após a leitura, a versão cinematográfica pode ser vista pela turma e apreciada com base nas semelhanças e diferenças relativamente ao texto de Saramago. E mesmo que haja na turma alunos que já tenham visto a adaptação do romance para o cinema, essa circunstância não deve ser considerada como desfavorável pelo professor que pretende interpretar o texto com os alunos. O facto de conhecerem de antemão o enredo permite que a leitura seja efectuada com uma predisposição e uma disponibilidade maior para detectar e apreciar as particularidades estilísticas e retóricas do romance, proporcionando uma experiência estética diferente e, muito provavelmente, enriquecedora da primeira.

Em alternativa, a introdução à leitura do *Ensaio* poderia partir da projecção de vídeos veiculados pela comunicação social aquando da promoção lançada por uma cadeia de supermercados que levou a uma corrida louca aos produtos e a confrontos entre os clientes: um cenário que poderá ser risível quando apreciado superficialmente e que talvez por isso suscite o interesse dos alunos e a sua curiosidade relativamente ao

¹⁰² Veja-se, a título de exemplo, o portal “Booktrailers for Readers: Spotlighting Great Books for Kids and Teens”, criado por Michelle Harclerod, professora bibliotecária da Diplomat Elementary School, na Flórida, onde se disponibiliza aos estudantes um conjunto de instruções para fazerem *book trailers* dos seus livros preferidos e se fornecem inúmeros exemplos de *trailers* realizados por alunos do ensino básico (disponível em <http://www.booktrailersforreaders.com/How+to+make+a+book+trailer>). Em Portugal, esta prática não é desconhecida, como se pode verificar pela existência de alguns vídeos publicados no Youtube, como o *booktrailer* sobre *O Gato e o Escuro*, de Mia Couto, realizado por um grupo de alunas da Escola EB 2,3 Gil Vicente, de Guimarães, no âmbito das actividades da Oficina de Escrita Criativa (publicado a 26 de Março de 2011 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f62mWCunUsA>).

romance.¹⁰³ Naturalmente, à medida que forem fazendo a leitura do *Ensaio*, os alunos aperceber-se-ão de que o romance visa demonstrar que a civilidade e o civismo constituem uma fina capa sob a qual o egoísmo, a crueldade e a irracionalidade latentes do ser humano aguardam apenas por uma oportunidade para se manifestarem. E facilmente encontrarão um paralelo entre a tensão e os desacatos que envolveram a corrida às compras num dia de grande baixa de preços em tempos de crise e a situação vivida pelos cegos famintos no *Ensaio*, no momento em que se digladiam pelos víveres encontrados num supermercado. Com uma tal introdução à leitura da obra, os alunos poderão ficar sensibilizados para a ideia de que não é preciso, afinal de contas, chegar a circunstâncias extremas, anárquicas ou caóticas, como as que se vivem no romance, para que o homem revele a sua animalidade – uma proposição com fortes probabilidades de surgir durante a discussão do texto, uma vez que nele se aponta precisamente para essa conclusão.¹⁰⁴

A motivação para a leitura pode ser antes baseada na intertextualidade e na convocação interartística, por exemplo através de uma visita ao Museu de Arte Antiga, para observar, entre outras obras, as Tentações de Santo Antão, de Hieronymus Bosch. Em face dos painéis, o professor pode elucidar os alunos sobre as principais características do quadro, bem como sobre o seu significado simbólico, convidando-os a registarem todas as impressões e reflexões que lhes vão ocorrendo, à medida que contemplam e interpretam a obra nos seus pormenores. Depois, ao pedir-lhes que leiam o romance de Saramago, o professor pode instruí-los para que procurem manter em mente as imagens e as ideias registadas, tentando encontrar pontos de contacto entre as duas obras. As diversas formas de tentação e pecado que figuram na pintura serão

¹⁰³ Vale a pena ver a compilação em vídeo “Corrida ao Pingo Doce” com a leitura do *Ensaio sobre a Cegueira* bem presente. É inevitável encontrar um paralelo perturbador entre as imagens reais e as que o livro sugere, bem como entre as descrições do narrador do romance (v. SARAMAGO, 1995: 114-115; 219-220) e as palavras da jornalista que comenta a peça: «amontoam-se, atropelam-se e protestam, tentam forçar a entrada [...] lutam pela última caixa ou pela última embalagem na prateleira. Disputam carrinhos de compras e quando a paciência começa a faltar, desentendem-se com o vizinho do lado. [...] À medida que as horas passam, os ânimos vão-se exaltando» (“Corrida ao Pingo Doce no 1.º Maio 2012”, publicado no Youtube no canal Observações sobre Portugal, a 1 de Maio de 2012, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UIAuPDpnwFY>).

¹⁰⁴ «É desta massa que nós somos feitos, metade de indiferença e metade de ruindade» (*idem*: 40); «aqui todos somos culpados e inocentes» (*idem*: 101); «não posso imaginar nada pior do que o que estamos a viver, Pois eu estou desconfiado de que não há limites para o mau e para o mal» (*idem*: 144); «ainda está por nascer o primeiro ser humano desprovido daquela segunda pele a que chamamos egoísmo» (*idem*: 169); «Os cegos estão sempre em guerra, sempre estiveram em guerra» (*idem*: 189); «Não há diferença entre o fora e o dentro, entre o cá e o lá, entre os poucos e os muitos, entre o que vivemos e o que teremos de viver» (*idem*: 233); «vivesse ele como ela tem vivido, e queríamos ver quanto lhe durariam os modos civilizados» (*idem*: 240).

facilmente associadas aos diferentes tipos de violência retratados no romance. Porém, enquanto na obra de Bosch o mal tem uma origem exterior ao homem, que deve evitar ser a sua vítima ou instrumento, no *Ensaio* o homem é acusado de ser o causador dos males que o afectam. Assim, pode partir-se para uma reflexão sobre a natureza e a origem do mal, confrontando o ateísmo de Saramago com a religiosidade patente no quadro de Bosch e aferindo semelhanças e diferenças entre as duas perspectivas maniqueístas da vivência humana. Santo Antão pode ser comparado aos protagonistas do *Ensaio*, a quem a cegueira proporciona a lucidez necessária para atingirem o limiar de uma racionalidade esclarecida e que afinal é essencialmente cristã, no que respeita à importância atribuída a virtudes como a abnegação e o amor ao próximo personificadas por Jesus Cristo, que no romance encontra na mulher do médico o paralelo feminino: «entregou-se às nossas mãos depois de nos ter tornado inteligentes e a isto a trazemos» (*idem*: 283).

No entanto, muito outros quadros podem e devem ser observados e comentados a propósito do *Ensaio*, sendo igualmente aptos a servir de ponto de partida para a leitura: por exemplo, as pinturas de Boticelli, Bellini, Da Vinci, Constable, Goya, Van Gogh, Dalí e Picasso que inspiram o quadro-síntese descrito pelo velho da venda preta imediatamente antes da tomada de consciência de que «já éramos cegos no momento em que cegámos» (*idem*: 130-131), ou a Liberdade Guiando o Povo, de Delacroix, invocada como figura sobre a qual se inscreve a da mulher do médico, a quem só faltaria poder «levar levantados como uma bandeira» (*idem*: 225) os sacos cheios de víveres que garantiriam a sobrevivência do grupo. Em qualquer dos casos, a contemplação da(s) pintura(s) não teria como objectivo impor determinada relação intertextual – que não terá sido necessariamente pretendida pelo autor, nem fará sentido para todos os leitores – mas fornecer uma epígrafe visual destinada a suscitar curiosidade pela leitura do texto e vontade de discutir, posteriormente, o facto de as interpretações do romance e da pintura poderem, ou não, ter pontos de contacto.

Por último – embora estas sugestões não esgotem, obviamente, as possibilidades de motivar para o encontro com o texto – o professor pode preferir começar pelo fim, invertendo a ordem convencional das abordagens literárias, segundo as quais a leitura precede as discussões sobre ideias e temas suscitados pelo texto. O procedimento oposto, explicado por Albert C. Yoder num artigo intitulado “Another Direction: Literature in Reverse” (YODER, 1974: 77-79), consiste em começar por apresentar aos

alunos um juízo ou uma proposição passível de ser discutida, depois exemplificar essa proposição por meio da descrição de uma situação ou evento, de seguida fornecer os contornos gerais do enredo do texto ainda não lido pelos alunos e pedir aos alunos que escrevam um conto com base na proposição e na sinopse fornecida. Só depois desta actividade introdutória de carácter criativo os alunos seriam convidados a ler o romance, ao qual depois reagiriam em função do assunto e da ideia discutida e problematizada através das suas próprias versões literárias.

Esta estratégia é interessante porque leva os alunos a abordar o texto literário da mesma forma que o seu autor, isto é, partindo de determinado juízo ou ideia e compondo uma história que serve para a ilustrar. Segundo Albert Yoder, este procedimento contribui para que estejam mais bem preparados para avaliarem o texto – com o qual só tomam contacto depois de terem pensado e escrito sobre o mesmo tema (*idem*: 78-79). Há, portanto, uma menor probabilidade de o encararem de forma passiva e desinteressada, aceitando acriticamente tudo o que o texto lhes oferece, tanto em termos compositivos como em termos ideológicos. Porém, uma vez que este método tem limitações (como o facto de não permitir que sejam os leitores a inferir quais são os temas e as ideias principais dos textos), não deve ser utilizado em exclusivo, mas como alternativa ocasional ao método tradicional, ou a outros que não invertam a ordem convencional das aproximações ao texto.

Os professores podem optar por diversos tipos de ponto de partida. No caso do *Ensaio sobre a Cegueira*, tanto poderia ser uma afirmação formulada por eles próprios¹⁰⁵, como um provérbio popular¹⁰⁶, uma frase retirada do próprio romance¹⁰⁷,

¹⁰⁵ Por exemplo, *Reconhecer que se está cego é o primeiro passo para recuperar a visão; As grandes questões sobre a condição humana não têm resposta; A capacidade de visão tanto pode ser uma virtude como uma penitência; É na sociedade civilizada que a irracionalidade do homem se manifesta de forma mais chocante.*

¹⁰⁶ Por exemplo, “Em terra de cegos, quem tem olho é rei”; “o pior cego é aquele que não quer ver”; “Quem faz mal, espere outro tal”; “Quem não sabe é como quem não vê”; “Viver não custa, o que custa é saber viver”.

¹⁰⁷ A epígrafe será o exemplo mais evidente («Se podes olhar, vê, se podes ver, repara»), mas há diversas afirmações do narrador e de personagens que são igualmente sugestivas, como «Seria horrível um mundo todo de cegos, Não quero nem imaginar» (SARAMAGO, 1995^b: 60); «Se não formos capazes de viver inteiramente como pessoas, ao menos façamos tudo para não viver inteiramente como animais» (*idem*: 119); «Provavelmente, só num mundo de cegos as coisas serão o que verdadeiramente são» (*idem*: 128); «Sem futuro, o presente não serve para nada» (*idem*: 244); «não somos uns quantos milhares de homens e mulheres numa natureza intacta, mas milhares de milhões num mundo descarnado e exaurido» (*idem*: 245).

uma declaração feita por José Saramago¹⁰⁸ ou uma citação recolhida de outra obra, literária ou não.¹⁰⁹ Esta proposição inicial pode ser discutida na aula e os alunos podem inclusivamente ser convidados a escrever um texto de reflexão pessoal sobre o assunto. Então, o professor dá aos alunos o exemplo concreto, que ilustra a proposição inicial e fornece mais elementos a considerar na abordagem da questão: pode pedir-lhes que procurem prever o que aconteceria se toda a gente cegasse repentinamente, ou observar simplesmente que, caso as pessoas comessem a cegar sem se perceber porquê, o mais provável é que essas pessoas fossem tratadas como doentes contagiosos: discriminadas, isoladas e provavelmente eliminadas, como indesejáveis. Após nova discussão sobre tal possibilidade, o docente pode então informar a turma sobre as linhas principais de uma história sobre a população de uma cidade que vai progressivamente ficando cega, sendo as primeiras vítimas forçadas pelas autoridades a uma dura quarentena, até que a vida dentro do espaço a que foram confinadas se torna insuportável e os cegos acabam por conseguir fugir, descobrindo que a vida no exterior também se transformou numa luta selvagem pela sobrevivência, porque ninguém consegue ver, excepto uma mulher que, para não ser separada do marido, optou por dizer que estava cega e foi internada com ele.

Depois de incentivar o raciocínio e de convocar a experiência pessoal dos alunos, bem como o seu espírito crítico e o sentido ético, através da reflexão e discussão sobre a ideia de fundo, o professor estimularia ainda a imaginação, o envolvimento emocional e artístico e as competências linguísticas a nível retórico e estilístico, ao convidá-los a escrever os seus contos com base na questão inicial e na sinopse fornecida. Dar-lhes a possibilidade de começar por criar o seu próprio texto literário em

¹⁰⁸ «Se o homem é um ser racional e usa a razão contra si mesmo – um contra si mesmo representado pelos seus semelhantes – então de que é que serve a razão?» (REIS, 1998: 149); «O hábito é uma forma de cegueira» (Encontro no Terraço – Centro do Graal, Lisboa, 02/03/1999); «Não faz sentido falar dos dramas da existência humana: a existência humana é toda ela um drama» (Debate “Entre a Laicidade e a Fé”, Colégio S. João de Brito, Lisboa, 17/04/1999); «Estamos na entrada de uma nova era, perante um ser humano novo. Somos os últimos da nossa “espécie”» (“A Língua Portuguesa no Virar do Milénio: Encontro com José Saramago, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 01/06/2000).

¹⁰⁹ Por exemplo, este excerto da *Arte de Furtar*: «Um sábio disse que não havia, neste mundo, homem que se conhecesse, porque todos para consigo são como os olhos, que, vendo tudo, não se vêem a si mesmos. E daqui vem não darem muita fé em si de suas perfeições, nem advertirem em seus defeitos, e ser necessário que outrem lhes diga o que se passa na verdade» (*Arte de Furtar*, 1969: 13); ou uma passagem de *Um Mundo sem Regras*, de Amin Maalouf, como a seguinte: «a minha primeira ambição será encontrar as palavras justas para persuadir os meus contemporâneos, os meus «companheiros de viagem», de que o navio onde embarcámos já se encontra à deriva, sem rumo, sem destino, sem visibilidade, sem bússola, num mar encapelado, e que será necessário urgentemente um abanão para evitar o naufrágio» (MAALOUF, 2009: 14).

torno de uma proposição que ressalta de uma obra canónica contribui para os aproximar dela por meio de uma cumplicidade que não só favorece a predisposição para posteriores situações de convívio com a literatura, como leva os estudantes a sentirem-se mais motivados e confiantes para participarem activamente nas actividades de interpretação e discussão do texto lido.

É claro que nem todos terão a mesma vontade e a mesma capacidade para se envolverem, seja na reflexão inicial sobre a ideia de fundo, seja na elaboração da narrativa, seja nas discussões posteriores. Mas é provável que, através de métodos como este, a turma em geral – incluindo os elementos mais tímidos e os menos aptos linguisticamente – se sinta suficientemente interessada no tema e na ideia principal do romance para o ler com curiosidade – sentimento que o estatuto canónico dos textos, por si só, não suscitará com a mesma probabilidade. Subjacente a qualquer estratégia de introdução à leitura do romance deve estar, portanto, a preocupação de incentivar e apoiar todas as formas de envolvimento pessoal com a obra: a prioridade é contrariar a tendência que David Bleich formula da seguinte forma: «everyone thinks of the story as an object and no one thinks of it as an experience» (BLEICH, 1975: 57).

Assim, e como já sublinhei (p. 119), desde os primeiros contactos dos estudantes com os textos que o docente deve estar explicitamente disponível para ouvir as suas reacções iniciais, ainda que estas se revelem incipientes, baseadas em interpretações limitadas ou “distorcidas”¹¹⁰, ou sejam conduzidas por associações de ideias que rapidamente deslocam o foco de atenção do texto para o leitor. A preocupação com a pertinência, a qualidade ou o grau de sofisticação das reacções, se sentida desde o início, comporta o sério risco de votar muitos alunos ao silêncio. No entanto, o silêncio pode ser um sinal de concentração e de reflexão. Naturalmente, o professor deve ter em conta que o facto de os alunos não participarem desde logo nas actividades de introdução à leitura e na partilha das primeiras impressões de contacto com o texto não significa que não estejam envolvidos de forma pessoal na experiência de convívio com a literatura. Inicialmente, aliás, é mais importante que cada um tenha direito à privacidade, tanto no relacionamento com o texto como no estabelecimento de um “diálogo interior”, pois é necessário dar a cada um a possibilidade de reflectir

¹¹⁰ Quanto à ideia de “distorção” na leitura, é conveniente que o professor assuma uma atitude de abertura e flexibilidade relativamente à sua própria interpretação do texto, consciente de que os supostos “erros” dos alunos constituem, muitas vezes, «personal embellishments of something which [the student] perceived in the [text] and which most professional critics would agree is there» (BLEICH, 1975: 29).

individualmente, antes de se avançar para a partilha e discussão de pontos de vista. Só deste modo cada leitor poderá sentir-se autónomo e responsável pela sua leitura, assumindo como sua a interpretação que depois irá verbalizar, justificar, partilhar, modificar e ampliar. Só assim poderá sentir que aprende e amadurece, na sua forma de se relacionar com os textos, com os outros leitores e consigo próprio, num percurso que envolve o risco, a tentativa, o erro, o reconhecimento, o compromisso, a autocrítica, o esforço, a comunicação, o aperfeiçoamento. Se o que se pretende é que a leitura literária possa fazer alguma diferença na vida dos alunos, é preciso dar-lhes condições para que ela seja consequente em termos pessoais: «[u]nless one has had the experience of personal enlightenment from reading, one is not aware that it is possible, and thus there is no way to become motivated» (BLEICH, 1975: 4).

Para que as reflexões pessoais dos alunos sobre o texto possam ser aproveitadas para o trabalho interpretativo conjunto (e para se assegurar de que os alunos lêem, de facto, a obra), o professor deve pedir-lhes desde logo que façam registos escritos regularmente, a partir do momento em que começam a leitura. Não só porque esses registos pessoais permitem que cada um tenha posteriormente acesso aos resultados da sua transacção com o texto, mas também porque conferem à tarefa um objectivo concreto e facilmente executável, contribuindo para que os jovens leitores se sintam mais confiantes e motivados pelo facto de saberem o que se espera deles durante e após a leitura, mantendo-se mais facilmente concentrados enquanto progridem no contacto directo com o texto. Mas, mais do que isso, a escrita é fundamental no processo de *ouvir*, que poderíamos tomar como complementar de *ler*, no sentido de *dar atenção*, *reparar* (como manda a epígrafe do *Ensaio*) e *interpretar*, no que toca às experiências por que passamos. Porque nos isola com os nossos pensamentos, a escrita dá-nos tempo para perscrutar, verbalizar e precisar a definição de sensações e ideias, permitindo-nos depois retomar as reflexões registadas para as partilhar e aperfeiçoar.¹¹¹

Para além disso, podemos considerar as vantagens da escrita do ponto de vista do desenvolvimento de competências linguísticas: o estabelecimento de uma articulação constante entre a leitura e a escrita favorece o aperfeiçoamento linguístico de diversos modos, desde os mais evidentes – por exemplo, a escrita favorece a consolidação de

¹¹¹ É de salientar, a este respeito, que as tarefas de escrita relacionadas com a leitura literária se podem incluir naquilo a que se chama “expressive writing”, uma forma de auto-conhecimento que diversos estudos têm permitido concluir que é altamente benéfica e até terapêutica (PARKER-POPE, 2015).

vocabulário e estruturas sintáticas adquiridas através da leitura e permite aos alunos tornarem a sua expressão mais sofisticada e mais versátil – até aos mais subtis, que se prendem, por exemplo, com o facto de os alunos se tornarem melhores leitores por serem incentivados a imitar, criativamente, o estilo dos autores (HOUDART-MEROT, 2011: 110). Finalmente, o estabelecimento de afinidades e cumplicidades (por meio da leitura) entre a escrita dos autores (literária e canónica) e a escrita do leitores (não literária e não canónica), bem como entre a escrita de diferentes leitores (professor e alunos) contribui para estreitar “laços de consciência” essenciais para fortalecer as raízes do pensamento democrático, ao levar os indivíduos comuns a acreditarem na sua capacidade para o envolvimento em formas elaboradas e complexas de reflexão sobre questões de largo alcance e de suma importância.

III – UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL

2. Durante a leitura

L'interprétation n'atteindra jamais la transparence de l'objet que'elle appréhende. Sa pratique et ses méthodes à l'école on plus pour ambition de faire accéder l'enfant au double sens et à la poétique, à l'ambiguïté et à la polysémie de l'image et du texte, autrement dit à l'ouverture de l'oeuvre, selon U. Eco, et par ce truchement, favoriser l'ouverture de l'esprit.

Béatrice Martin, Aline Rios-Passagem,
Hélène Weiss, "L'Album à l'école"

What matters most about the reading of literature in a democracy is not what the text actually means, but how, together, we go about making it mean whatever it does.

Gordon M. Pradl, *Literature for Democracy*

Arriscando incorrer no abuso do modo condicional, neste capítulo tento mostrar como poderiam funcionar aulas em que alunos e professor trabalhassem como comunidade interpretativa responsável e empenhada na activação do sentido do texto. Prossigo, portanto, na explicitação de formas de pôr em prática um ensino da literatura centrado na experiência de ler, de acordo com os princípios e argumentos que apresentei até aqui, e utilizando o *Ensaio sobre a Cegueira* como sugestão de leitura didáctica, uma vez que o considero particularmente adequado para esta finalidade.

O grande desafio do docente, como salientei atrás, é conseguir que todos os alunos se envolvam efectivamente com o texto, estabelecendo com ele uma *transacção*, isto é, vivendo através da leitura uma experiência estética. Ser bem-sucedido nessa tarefa é, de facto, mais importante do que munir-se de um vasto conhecimento sobre os textos que constituem a lista de leituras literárias do programa lectivo. Como nota Sheridan Blau, se o professor apenas ensinar o que sabe sobre a literatura, o que os alunos fazem não é aprender, mas testemunhar a aprendizagem efectuada pelo professor, ou quando muito interiorizar o que o professor aprendeu (BLAU, 2003: 2).

Para que os estudantes aprendam realmente, de forma significativa e eficaz, têm de passar pelo mesmo processo por que os docentes passam, assumindo a responsabilidade de atribuir sentido aos textos e de resolver problemas interpretativos e conceptuais (*ibidem*). Isto se considerarmos que a literatura é ensinada de modo pragmático, pois certas abordagens convencionais nem sequer exigem que os professores leiam – pelo menos de forma *transaccional* - os textos que constituem a “matéria de ensino”.

Assim, a primeira preocupação do docente deve ser orientar os alunos na sua transacção com o romance. Antes de mais, convém encontrar uma solução de compromisso entre o respeito pelos diferentes ritmos de leitura dos estudantes, de modo a que haja lugar para a fruição estética do texto, e a necessidade de todos terem lido as mesmas partes quando é tempo de as discutir na sala de aula. Uma velocidade de leitura elevada não deve ser invocada nem desejada, quando se fazem leituras estéticas.¹¹² Mas o professor tem de estabelecer metas temporais exequíveis, para garantir que, em cada aula, determinada secção do texto pode ser trabalhada pela turma. Dois ou três capítulos antes de cada sessão (cerca de cinquenta páginas) é uma meta razoável e permite que, ao fim de seis aulas, o *Ensaio sobre a Cegueira* tenha sido lido na íntegra. Deste modo, o professor pode ir acompanhando as experiências de leitura dos alunos, dispondo ainda de algumas aulas em que a obra pode ser trabalhada depois de ter sido integralmente lida pela turma.¹¹³

Como já referi (p. 156-157), a escrita permite intensificar e tornar mais eficaz o processo de experimentação estética da literatura, na medida em que instaura a lentidão necessária para que o leitor se possa sentir conscientemente implicado com o texto, e também para que as suas impressões e ideias possam ser posteriormente utilizadas. Como defende Sheridan Blau, «the advantages that writing offers, for refining, clarifying, and making our knowledge more coherent for ourselves as well as for our auditors still make a compelling case for requiring a good deal of writing in connection with literary study» (BLAU, 2003: 173). Assim, os estudantes devem ser frequentemente levados a escrever, desde os primeiros contactos com o texto, e não

¹¹² No Ensino Básico, as metas curriculares apontam na direcção contrária, ao medir e avaliar a competência na leitura com base na velocidade a que os alunos conseguem descodificar palavras escritas, atribuindo a entoação correcta às frases dos textos. Esta associação entre rapidez e competência pode ser prejudicial para a criação de uma cultura literária fundada na leitura estética e na apreciação desapressada dos textos (cf. BLAU, 2003: 216).

¹¹³ O mais recente programa atribui 14 tempos lectivos para a abordagem do romance de Saramago, o que é compatível com a proposta que aqui apresento.

apenas numa fase posterior relativamente à leitura literária. No entanto, e como já referi, é importante que não escrevam apenas para o professor, mas também para si e para os colegas. Aliás, é fundamental que todos partilhem o que escrevem sobre o texto, caso contrário não será possível construir democraticamente, durante as aulas, uma leitura colectiva. Os estudantes devem, então, ir escrevendo as suas reacções ao texto à medida que o vão lendo, sob a forma de comentários, de perguntas, de notas ou remissões – tudo o que lhes vá ocorrendo e lhes pareça digno de registo: «the traces of responses found in a book can generate an interesting commonplace for interpretation» (SUMARA, 2002: xiv). Ainda que muitos alunos possam manifestar resistência quanto à sugestão de escreverem no próprio livro, é importante que esses apontamentos sejam de facto tomados nas margens do texto (*idem*: 19-21). Para além de ser mais fácil perceber depois a relação entre o comentário e a passagem que o suscitou, o objectivo é que as notas escritas pelo leitor nas páginas impressas constituam um resultado *físico* da leitura, que está mais próximo de representar a “obra literária” do que um exemplar imaculado, pois essas marcas funcionam como evidência de que o texto foi activado por um leitor, o que realça a importância do carácter processual e único da experiência literária.¹¹⁴

Para muitos professores, é importante comunicar aos alunos o encantamento que o livro enquanto *volume*, visível e palpável, pode encerrar. A noção de literatura que interiorizaram está estreitamente ligada à possibilidade de tocar, sentir e apreciar cada texto pela sua singularidade física – daí que resistam à leitura literária feita com base em suportes tecnologicamente mais práticos, mas desprovidos das qualidades tradicionais das obras literárias impressas. Nesta perspectiva, é de considerar a possibilidade de convidar os estudantes a construírem o seu *commonplace book*, como sugere Dennis Sumara, inspirado pela leitura do romance *The English Patient*, de Michael Ondaatje (ONDAATJE: 1992). À semelhança do que faz o misterioso explorador com o seu exemplar das *Histórias* de Heródoto, os alunos podem conferir à sua experimentação estética do texto um cunho visivelmente pessoal – e até artístico –, acrescentando-lhe, além de sublinhados, notas e comentários à margem, folhas apenas com textos de reflexão suscitada por certas passagens, textos literários que leram ou produziram a

¹¹⁴ Dennis Sumara aconselha ainda os professores a pedirem aos alunos que utilizem cores diferentes para escrever as notas nas margens das páginas impressas, conforme o façam durante a primeira, segunda ou terceira leitura, já que isso permite perceber como evoluiu a transacção com o texto à medida que ele foi sendo relido (SUMARA, 2002: 22).

propósito da leitura do *Ensaio*, esboços desenhados por sugestão da leitura, imagens recolhidas a propósito de alusões do texto a pinturas ou a esculturas, palavras ditas ou escritas pelo autor a respeito da obra ou de assuntos relacionados, e tantos outros elementos que assim se tornam marcas de uma transacção particular com o texto.

O resultado deste tipo de actividade pode assumir o formato digital (v. por exemplo KNOLES, 2001), mas a sua concretização em papel não só facilita a apreciação de cada produto final por parte de todos os elementos da turma, como está mais de acordo com a finalidade de traduzir a leitura estética num produto concreto, *artesanal*. Isto permite inclusivamente identificar os livros personalizados pelos alunos com os livros de anotações compostos por filósofos, pensadores e escritores europeus, desde Protágoras até à actualidade (e sobretudo durante o período do Renascimento), e para cuja relevância cultural os alunos podem, assim, ficar sensibilizados.¹¹⁵ Passando pela experiência de compor o seu próprio exemplar, os alunos poderão mais facilmente aperceber-se de como a o processo de experimentação da literatura é pessoal e único, de como a leitura e a escrita se podem tornar inseparáveis quando procuramos dar sentido ao que interpretamos para (nos) compreendermos melhor (DARNTON, 2000), e do valor intrínseco dos livros (re)lidos e comentados, quando são usados como suporte para o diálogo entre os homens através dos tempos e das culturas (ANDERSON, 1997-2013). Para além disso, quer sob a forma manuscrita ou impressa, quer em suporte digital, a compilação de escritos e imagens em torno do romance lido evidencia que a leitura estética se concretiza por meio de uma intensa actividade reflexiva e se expande

¹¹⁵ Não é fácil encontrar em português uma expressão adequada para traduzir o termo *commonplace book*, que em inglês originou ainda a formação do verbo correspondente, *to commonplace* e do substantivo deverbal *commonplacing*, todos relacionados com a actividade de coligar citações e notas de leitura para reflexão e aplicação nas mais variadas circunstâncias. “Livro de anotações” é uma aproximação relativamente adequada, uma vez que o significado da expressão em inglês é «a notebook in which quotations, poems, remarks, etc, that catch the owner’s expression are entered» (COLLINS, 2012^b). No entanto, o vocábulo *commonplace* comporta um sentido ambivalente que se reveste de uma riqueza interessante, entre o pejorativo (equivalente ao “lugar-comum” da língua portuguesa, no sentido de banalidade) e um sentido mais nobre, de «a passage in a book marked for inclusion in a commonplace book, etc» (COLLINS, 2012^a), que em português tem um paralelo apenas parcial: «fonte donde se podem tirar provas aplicáveis a todos os assuntos» (INFOPÉDIA, 2003-15). É verdade que se pode chamar “livro de lugares comuns” aos livros de anotações cultivados no Renascimento por homens de vulto como Francis Bacon, John Milton e John Locke (que inclusivamente escreveu uma obra intitulada *A New Method of Making a Common Place Book*, publicado em 1706), mas essa designação não está consagrada na nossa língua e a facilidade com que o termo “lugar-comum” é interpretado no sentido de trivialidade torna essa opção pouco recomendável quando o objectivo é salientar o carácter formativo, reflexivo e dialógico de tais compilações. Em todo o caso, quando no capítulo “Literatura como?” afirmei que fazem falta os «os *lugares comuns* onde se possa ler e discutir o que se leu» (p. 108) era também este tipo de produto resultante da leitura estética que tinha em mente, daí ter empregado o itálico para salientar a expressão.

por meio de inúmeras ramificações. Dar conta dessas ramificações complexifica o processo de compreensão e interpretação, mas contribui indubitavelmente para tornar única e significativa a relação entre leitor e texto, pelo que o aproveitamento das potencialidades do *commonplace book* constitui uma via adequada para a didactização da literatura enquanto experiência. Nessa perspectiva, todo o trabalho de leitura, discussão e reflexão sobre o texto que o professor e os alunos fazem nas aulas e fora delas pode ser utilizado para a *personalização do romance*, sendo contudo conveniente que os docentes definam os contornos, limites e requisitos de tal trabalho, de preferência mostrando-lhes exemplos de textos e livros personalizados da forma desejada.

Faz sentido, evidentemente, que a construção de uma versão personalizada de uma obra seja levada a cabo por cada aluno, individualmente. Mas esse trabalho torna-se tão ou mais relevante se aos princípios e finalidades atrás enunciados se aliar o propósito de enfatizar a dimensão democrática da leitura literária, tendo em consideração o contexto comunitário em que ela é produzida, no seio da Escola. O carácter cumulativo e dialógico do *commonplace book* faz com que a participação de vários intervenientes na sua elaboração se possa tornar vantajosa (SUMARA, 2002: 23). À medida que diversos leitores vão contactando com os elementos inseridos por outros, o seu próprio processo de interpretação do texto pode ser beneficiado e o produto final ver-se-á enriquecido pela variedade de contribuições de leitores com experiências, sensibilidades e conhecimentos distintos. Para além disso, tal “trabalho de grupo” comporta a vantagem de favorecer o diálogo e a entreajuda entre os estudantes, que através dele encontram decerto estímulos para trocar impressões, esclarecer ideias e resolver dúvidas sobre a leitura, mesmo fora do tempo e do espaço das aulas.

Lucia Knoles, professora de Literatura Norte-Americana no Assumption College, Massachussets, elaborou um guião para orientar os seus alunos na construção de *commonplace books* que se poderá revelar de grande interesse e utilidade para os docentes que queiram adaptar este método ao ensino da literatura no Secundário (KNOLES, 2001). O desempenho dos alunos no cumprimento da tarefa pode até ser alvo de avaliação, se isso os tornar mais empenhados em fazer um trabalho sério e completo. As características do produto desse trabalho não serão fáceis de avaliar quantitativamente, e as competências que ele exige e permite verificar não serão propriamente aquelas que os professores do Secundário estão habituados a classificar, nos moldes convencionais. No entanto, por uma questão de coerência, os docentes que

optarem por um ensino da literatura baseado no paradigma progressivo ver-se-ão obrigados a repensar a forma como apreciam e classificam os conhecimentos e capacidades dos alunos (v. PROBST, 2004: 231-242). De qualquer modo, todos os professores de literatura devem ter em conta que a dificuldade de encontrar formas realmente adequadas e eficazes de verificar as competências literárias dos alunos não obriga a encarar a literatura de forma eferente, nem faz com que as competências mais facilmente avaliáveis se tornem mais importantes – e, portanto, não minimiza a necessidade de tentar contornar essa dificuldade (*idem*: 233).¹¹⁶

Ainda que opte por não solicitar a elaboração de um *commonplace book* a partir do *Ensaio sobre a Cegueira*, o docente deve ter a preocupação de permitir que os estudantes reajam de forma espontânea e pessoal ao texto, para que possam usufruir da liberdade essencial subjacente à leitura estética, e para que se dê lugar ao envolvimento emocional que abre caminho à aprendizagem e à construção do conhecimento. Robert Probst refere-se à transição, na leitura, da fase de *response* à fase de *interpretation* como «a shift in focus» (cf. PROBST, 2004: 54), no sentido em que, inicialmente, o leitor está mais centrado na sua reacção ao texto, nas emoções que a leitura provoca, e só depois é que se preocupa em determinar que elementos do texto provocam esses efeitos e qual o significado dessa experiência. A primeira atitude, mais subjectiva e emocional, é importante para implicar os estudantes no processo interpretativo; a segunda, mais racional e objectiva, na medida em que se apoia em evidências do texto para justificar as inferências feitas, é fundamental para que cada um possa aprender com a experiência: sobre o texto, sobre o mundo, sobre a língua e sobre si próprio.

A verbalização de impressões de leitura, sejam elas mais espontâneas ou mais reflectidas, é fulcral no processo de relacionamento com o texto literário, já que dela depende a construção do seu sentido. Aliás, muitos professores partilham a sensação de que só atingiram um conhecimento aprofundado de uma matéria (ou de um texto) quando tiveram de a *ensinar*, precisamente porque isso os obrigou a articular ideias e a expressá-las de forma clara e coerente para as comunicar a pessoas que não possuíam esse conhecimento. É aqui que a experimentação estética da literatura, de resto, se torna comunicável, como explica David Bleich:

¹¹⁶ No capítulo que se segue apresento algumas sugestões concretas no sentido de avaliar as competências dos alunos de forma coerente com o ensino da literatura enquanto experiência estética.

In some sense, all emotional experience is ineffable; but this ineffability vanishes when a reader seeks either to share his experience by articulating it to others or to understand his experience by articulating it to himself. Once an experience is subject to articulation, it loses its intractable quality and becomes susceptible to systematic comprehension [BLEICH, 1975: 112].

É graças ao esforço consciente para exprimir o que sente e o que pensa do texto, em função da experiência de o (re)ler, que cada leitor tem condições para se aperceber de que a leitura é uma actividade processual e recursiva, que envolve um aprofundamento progressivo da relação com o texto. Podemos considerar que essa relação *evolui* quando se passa da mera compreensão para a interpretação propriamente dita, isto é, quando o leitor não só é capaz de resumir ou recontar a história que leu, mas consegue referir-se ao que ela significa, ao tema de fundo, aos valores que a sua leitura problematiza. Assim se justifica a sua afirmação de que «[i]nterpretation lies on the other side of reading» (SCHOLLES, 1985: 32), o que naturalmente implica que os leitores precisam de compreender bem o que lêem, «following a narrative *within*» (*idem*: 31) para poderem passar ao trabalho verdadeiramente interpretativo: «interpretation proper, which is the thematizing of a text» (*idem*: 29). Para incentivar e orientar os alunos tanto numa como na outra forma de se relacionarem com os textos, os professores devem fornecer-lhes instruções, modelos e exemplos que lhes permitam desenvolver competências e adquirir conhecimentos essenciais para efectuarem leituras estéticas: «we must teach the rules, and we must also teach the principles and procedures that lead to strong interpretive positions» (*idem*: 30).

No entanto, e apesar da necessária sequencialidade implicada nos dois tipos de envolvimento com o texto (compreensão e interpretação), é essencial que os alunos partam para a leitura literária com ferramentas que lhes permitam, durante a fase de compreensão, recolher elementos que serão mais tarde relevantes para o trabalho interpretativo, até porque as limitações do tempo lectivo tornam praticamente inviável a releitura integral dos textos mais extensos. Para além disso, na transição da compreensão literal para a leitura interpretativa, muitos leitores precisam de ser ajudados, pois de outra forma têm dificuldade em aprofundar o seu relacionamento com o texto. Assim, os docentes devem sugerir algumas linhas de reflexão a ter em conta durante a primeira leitura, que no fundo fornecem explicitamente aos estudantes aquilo que um leitor habituado a lidar com a literatura de forma crítica e criativa produz de

forma automática: um conjunto de questões que garantem o estabelecimento de uma relação dialógica com o texto. Este procedimento é crucial, permitindo conceber a leitura «not simply as consumption but as a productive activity, the making of meaning, in which one is guided by the text one reads, of course, but not simply manipulated by it» (*idem*: 8).

Ao abrir vias de exploração e meditação sobre o texto, as linhas de reflexão apresentam ainda a vantagem pedagógica de estimular o envolvimento na leitura integral e de permitir que cada estudante possa trilhar o seu caminho de preparação para a discussão sobre o texto que terá lugar durante as aulas. Por isso, e para salvaguardar a qualidade criativa e pessoal de cada transacção com o texto, devem ser suficientemente genéricas para não influenciarem demasiado os raciocínios interpretativos de cada um. Deste modo, os alunos terão a oportunidade de desenvolver confiança na sua capacidade para lidar adequadamente com textos literários (essencial para que venham a tornar-se leitores autónomos de literatura) e poderão ainda aperceber-se do valor do seu contributo pessoal para a construção partilhada, democrática, do sentido do texto e da sua relevância para as vidas dos membros da pequena comunidade interpretativa que é a turma.

A primeira linha de reflexão a considerar é a identificação de dificuldades e problemas de interpretação. Esta estratégia revela-se sobretudo adequada para leitores mais inseguros ou menos treinados no contacto com textos densos e extensos, para quem as linhas de reflexão sugeridas adiante constituiriam uma solicitação mais exigente. Registar as situações de dúvida e incompreensão é um procedimento importante, antes de mais, porque se centra no exercício das competências metacognitivas, que como se sabe são fulcrais no que toca à compreensão na leitura, constituindo uma das grandes diferenças entre os leitores menos hábeis e os leitores mais competentes (BLAU, 2003: 57). Levar os estudantes a tomarem consciência do seu próprio processo de compreensão do texto e a detectarem os obstáculos que vão surgindo é o primeiro passo para que eles possam partir para a exploração das respectivas causas e munir-se de ferramentas e estratégias para os poderem ultrapassar. Na verdade, os alunos devem ser sempre convidados a sublinhar palavras ou partes do texto que não entendem, a registar perguntas que o texto lhes suscita, a fazer observações sobre quaisquer dificuldades que sintam durante a leitura –

independentemente de esta ser a linha de reflexão explicitamente enunciada pelo professor para orientar os alunos durante a transacção com determinado texto.

No que respeita à reacção aos textos complexos e difíceis, uma das grandes diferenças entre o professor e os alunos é precisamente a maior leveza com que o primeiro reage aos obstáculos à compreensão: «*when it comes to the reading of difficult texts, the difference between us and our students is that we have a much higher tolerance for failure*» (BLAU, 2003: 30). Por isso mesmo, desde os primeiros contactos com a literatura em contexto escolar, os alunos devem ter oportunidades de perceber que a interpretação é um acto criativo decorrente de uma certa *difficuldade* na leitura (SCHOLLES, 1985: 22; BLAU, 2003: 32), ou de uma certa incompreensão, como Dewey defendeu. Nesta perspectiva, a melhor forma de incentivar reflexões sobre os textos é detectar zonas de ambiguidade, contradição, incompletude, etc., pois são elas que permitem o acesso ao estrato significativo mais importante da leitura, aquele que exige uma “higher skill”, como sugere Robert Scholes, para além da simples capacidade para parafrasear ou sintetizar uma narrativa, e que implica a capacidade para discutir sobre o respectivo significado e tema. Quanto mais experiente o leitor se torna, maior é o gosto e menor a ansiedade com que lida com as situações de impasse e incompreensão (BLAU, 2003: 30), sendo, afinal, estes momentos que tornam a experiência literária desafiante e enriquecedora. Aliás, os professores de literatura poderiam guiar-se pela máxima enunciada por Sheridan Blau, segundo a qual «the texts most worth reading and teaching are those we don’t understand, because those are precisely the texts that have the most to teach us» (*idem*: 209). Dado o facto de os leitores menos experientes tenderem a encarar as dificuldades de interpretação como sinais da sua incompetência (v. p. 68) torna-se imperioso que professores desenvolvam formas de inverter essa tendência.

Os contactos dos estudantes com a literatura na escola devem levá-los a compreender e aceitar o facto de a literatura se revestir *necessariamente* de uma certa dificuldade (ou “resistência”), seja porque emprega uma linguagem obscura, fazendo uso de estruturas sintácticas complexas, vocabulário erudito e recursos estilísticos que parecem destinados a complicar o acesso ao significado do texto, seja porque estão pontuados por alusões intertextuais e referências a convenções literárias e a tradições e aspectos culturais que o leitor comum desconhece, seja, ainda, porque a leitura literária, independentemente da clareza do texto, pressupõe uma busca de significados implícitos,

reverberações e ressonâncias que amplifiquem o sentido literal das palavras e proporcionem o prazer da aventura na dimensão do *excesso de sentido* que a experiência estética instaura.¹¹⁷ Se a leitura literária for orientada no sentido de levar os alunos a verbalizarem as suas dificuldades na transacção com os textos, fica aberto o caminho para que eles possam compreender os termos em que a *literariedade* se define na estreita dependência da actividade interpretativa e explorar as suas cambiantes, tendo em conta os tipos de obstrução à compreensão sentida pelos leitores. Deste modo, uma estratégia aparentemente rudimentar de verbalizar as primeiras reacções à leitura – centrada na identificação do que não foi compreendido – converte-se num procedimento fundamental, com importantes repercussões no relacionamento dos estudantes com a literatura.

Uma linha de reflexão mais criativa que o professor pode fornecer aos alunos é a de identificar a principal questão que o texto deixa sem resposta – «the unanswered question» (ADLER, 1974: 72) –, isto é, uma pergunta suscitada durante a leitura do texto, por exemplo relativamente a um acontecimento mencionado de forma meramente alusiva, ou ao motivo por detrás do comportamento de uma ou mais personagens. Todos os textos, de resto, exigem da parte do leitor não apenas atenção à informação explicitamente fornecida, mas também o exercício da capacidade inferencial, com base na sua experiência relativamente a situações semelhantes (o que inclui os conhecimentos prévios sobre o assunto, o grau de familiaridade com o tipo de texto e com o estilo do autor), assim como o uso da imaginação. Compreender o que se lê é, de certo modo, ir formulando perguntas e respostas à medida que se vai tomando contacto com o texto, o que naturalmente pressupõe um elevado grau de envolvimento na tarefa. Ora, tentar identificar o aspecto do texto que convoca a capacidade inferencial de forma mais intensa consiste, portanto, numa actividade pedagogicamente relevante, porque focaliza a atenção do leitor na importância dessa competência para a compreensão dos textos.

Eleger a grande questão a que o texto não responde é uma tarefa que normalmente suscita o interesse dos alunos, não só pelo seu carácter desafiante e lúdico, mas também porque se prende com uma problemática com a qual facilmente se podem identificar: «[a]s readers, all of us have found gaps in stories wherein we wish the author had supplied us with more information» (ADLER, 1974: 72). Porém, e embora

¹¹⁷ V. capítulo “Literatura como experiência”, sobretudo a p. 32.

muitas questões aparentemente sem resposta possam ir surgindo durante a leitura, a pergunta formulada por cada aluno leitor, sendo apenas uma, deve ser eleita como a mais intrigante, ou a mais importante para a interpretação do romance. No caso do *Ensaio sobre a Cegueira*, esta proposta parece levar a que todos formulem a mesma questão: *por que motivo as pessoas ficaram cegas?* Mas a aplicação desta estratégia na prática poderia dar origem a inúmeras sugestões diferentes, pois não é improvável que certos leitores considerem que a pergunta anterior encontra resposta no romance: as pessoas cegaram para perceberem que já eram cegas antes de terem cegado, como de resto é declarado por duas personagens (v. SARAMAGO, 1995: 131, 310) e é possível que muitos formulassem outras questões pertinentes, como por exemplo *por que razão a mulher do médico não chega a cegar?*, ou *O que é que mudou, após a epidemia da cegueira?*, ou ainda *Se a cegueira foi uma lição, quem a ensinou?*

Esta linha de reflexão implica ainda que são os próprios estudantes a determinar o que é mais relevante para o processo de interpretação do romance, o que constitui uma alternativa preferível a sujeitá-los a questões formuladas pelo professor, que limitam o espectro das possibilidades interpretativas e acarretam maior risco de confranger os leitores cuja transacção com o texto não lhes permita responder às questões impostas. Ao responsabilizar cada aluno pela reflexão sobre o que importa retirar da leitura, o professor sensibiliza-os para o seu papel fundamental no processo de construção de sentido do texto, mesmo no caso de se verificar que todos formularam a mesma pergunta. Se, pelo contrário, se concluir que os diferentes leitores têm pontos de vista distintos sobre qual a questão que o texto deixa sem resposta, os estudantes ficarão sensibilizados para o facto de um mesmo texto suscitar leituras divergentes, não só porque a literatura é tendencialmente plurissignificativa, mas também porque cada ponto de vista implica uma certa “cegueira”, uma vez que qualquer modo de ver, por mais abrangente que seja, é também um modo de não ver (BLAU, 2003: 142).

Uma terceira linha de reflexão, a sugerir em alternativa ou em paralelo, poderá ser a identificação da frase mais importante do romance (BLEICH, 1975: 49-50). A vantagem mais evidente deste procedimento reside no facto de direccionar a atenção dos alunos para as repetições que ocorrem no texto, que, a par das contradições, constituem elementos-chave a considerar no processo interpretativo (cf. SCHOLLES, 1985: 32). No *Ensaio sobre a Cegueira*, sobressaem os vocábulos pertencentes ao campo lexical da visão (*cego, cegueira, olhar, ver, visão, vista, aparência, luz*, entre outros), bem como

as palavras que vão surgindo em estreita associação com a (in)capacidade para ver o que realmente se passa no mundo, sobretudo as que apontam para as causas e consequências da cegueira (*medo, guerra, morte, loucura, manicómio, lágrimas, inferno, egoísmo, etc.*). Nesse sentido, e apesar de não conter as palavras *cego* e *cegueira*, a epígrafe do *Livro dos Conselhos* pode funcionar como a proposição-síntese da obra, pois encerra um conselho duplamente relevante: orienta a leitura de acordo com uma intenção expressa pelo autor implicado, que se dirige familiarmente aos leitores, solicitando a sua atenção para a história que o livro encerra; ao mesmo tempo que apresenta a chave para interpretar a mensagem subjacente à alegoria, na medida em que a história que se conta versa precisamente a necessidade de reparar naquilo que se vê, avaliando a realidade para além das aparências, com os olhos da alma, isto é, com a visão interior proveniente do entendimento, da lucidez. Mas, para além desse elemento paratextual, o *Ensaio sobre a Cegueira* constitui uma leitura profícua no que respeita a este tipo de estratégia pedagógica, uma vez que vai oferecendo ao leitor diversas sugestões explicativas relativamente ao mistério da cegueira epidémica, que podem ser identificadas como a frase ou passagem mais importante. Isto permite prever que, numa só turma, haveria uma diversidade considerável de respostas diferentes à pergunta *Qual é a frase mais importante do texto?*

O facto de se sucederem diferentes declarações de carácter peremptório provavelmente leva os leitores a reconsiderarem as suas escolhas por diversas vezes, enquanto avançam na leitura do romance, o que lhes permite compreender que a interpretação é um processo evolutivo, que envolve a revisão e a maturação de ideias. Por exemplo, um leitor pode começar por considerar, após a leitura dos três primeiros capítulos, que a constatação «Estou cego» (SARAMAGO, 1995^b: 12) é especialmente significativa, pois representa o momento em que a vida das personagens é afectada de forma repentina e profunda, já que gera comportamentos, prioridades e valores diferentes, alterando radicalmente o modo de funcionamento da sociedade. Mas ao progredir na leitura do romance, esse leitor pode ser levado a considerar que certas afirmações sobre o significado da cegueira ou sobre a essência do homem são afinal mais relevantes.¹¹⁸ Todavia, e dada a profusão de asserções desse tipo, que acabam por

¹¹⁸ «É desta massa que nós somos feitos, metade de indiferença e metade de ruindade» (SARAMAGO, 1995^b: 40); «já éramos cegos no momento em que cegámos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos» (*idem*: 131); «A cegueira também é isto: viver num mundo onde se tenha acabado a esperança» (*idem*: 204); «estamos cegos porque estamos mortos» (*idem*: 241); entre outras declarações.

colocar-se em paralelo, é possível que a constatação inicial «Estou cego» volte a ser eleita como a mais relevante, na medida em que representa a tomada de consciência que dá início ao processo paradoxal no qual assenta toda a alegoria, em que a cegueira corresponde, afinal, à lucidez, razão pela qual se reveste de uma brancura associada à iluminação. Assim se explica que o narrador declare, perto do final do romance, que os protagonistas, com excepção da mulher do médico, «já tinham uma luz dentro das cabeças, tão forte que os cegara» (*idem*: 240).

Esta estratégia está ainda vocacionada para favorecer o desenvolvimento de competências retóricas, na medida em que cada um se verá obrigado a considerar, e depois a explicar, o que entende por *mais importante*, o que permite envolver os estudantes em raciocínios interpretativos, argumentativos e críticos que se aproximam da actividade dos críticos profissionais. Os seus argumentos e as pressuposições subjacentes devem ser comentados e discutidos depois de serem apresentados na turma, para que se possam retirar ilações teóricas a partir desta actividade prática. A ideia é que os estudantes tomem consciência da natureza subjectiva dos juízos críticos sobre um texto literário, percebendo que a sua aparente objectividade, que parece transparecer do carácter racional e lógico dos argumentos apresentados em sua defesa, está na verdade tingida por reacções emocionais, por atenções e desatenções, por interesses pessoais e por aspectos contextuais. Esta conclusão deve ser sublinhada pelo professor, já que se reveste de grande importância na integração social dos indivíduos, se for transposta para os diferentes domínios da vivência comum, por exemplo no âmbito da comunicação mediática, da política, da medicina ou do direito, nos quais é conveniente saber relativizar a informação que nos é oferecida como verdadeira, única, ou justa.

Ao propor as linhas de reflexão enunciadas, o docente dá a todos os alunos a mesma oportunidade de irem coligindo a informação que servirá de base ao trabalho a realizar posteriormente, ao mesmo tempo que exige a todos o envolvimento pessoal na tarefa. Isto assegura a equidade nas condições de trabalho e contribui para fortalecer a confiança de cada aluno na sua capacidade para fazer uma leitura consequente, uma vez que o professor demonstra acreditar que todos são capazes de estabelecer, sozinhos, uma transacção produtiva com o texto. Para além disso, favorece o autoconhecimento, porque faz depender a actividade interpretativa da introspecção, ao solicitar que cada um se pronuncie sobre a sua leitura em termos que exigem a revisão contínua das ideias, à medida que o texto vai sendo lido. Esta vertente autocrítica do trabalho de reflexão

sobre a leitura deve estar presente não apenas nos momentos em que os alunos trabalham individualmente, mas também nas ocasiões em que se partilham e discutem ideias. Quando o aluno tem a oportunidade de rever construtivamente as suas impressões e reacções iniciais pode ficar satisfeito com a constatação de que conseguiu chegar longe na sua transacção privada com o texto; mas também pode sentir a necessidade de rectificar a sua posição, em face de dados que tenha ignorado, e de perspectivas diferentes da sua a que tem acesso quando toma conhecimento das reflexões dos colegas e do professor. Estar disposto a rever ideias e a mudá-las é uma atitude inteligente que os professores devem promover, criando situações propícias a essas revisões e dando o exemplo, sempre que a ocasião o justifique. Como frisa Robert Probst, «changing one's mind should be encouraged, since it is evidence of thought» (PROBST, 2004: 68). Daí que os debates, em que as diferentes partes tentam convencer as outras de que o seu ponto de vista é *o correcto*, sejam uma forma desadequada de discutir literatura.

A existência de uma leitura correcta dos textos é uma falácia que os professores devem desmistificar,¹¹⁹ por mais difícil que seja resistir à tentação de serem eles, enquanto leitores credenciados e experientes, a revelar as “grandes verdades” sobre o texto que os estudantes, aliás, também tendem a desejar ouvir, mais do que *produzir*. Isto acontece sobretudo quando se passa da mera compreensão do texto para a respectiva interpretação, que (quando o ensino se rege por princípios progressivos) se revela «a difficult moment for teachers because this is the point at which our greater cultural information distances us from our students, enabling us to see patterns that are only dimly visible for many of them» (SCHOLE, 1985: 33). Para além disso, um ensino da literatura assente no convívio com obras seleccionadas pelos próprios professores comporta um risco ainda maior de os converter em exegetas ou sacerdotes desses “textos sagrados” (*idem*: 12). Mesmo um docente que quer e tenta que os alunos leiam e interpretem o texto autonomamente anseia, ao mesmo tempo, por transmitir-lhes a interpretação que considera mais profunda e completa, para que eles cheguem tão longe quanto ele, na transacção com o texto. Isto origina um dilema que pode designar-se “ansiedade da leitura correcta” (BLAU, 2003: 187-188) e, neste contexto, o risco de o ensino da literatura se tornar expositivo e pouco democrático é tanto maior quanto

¹¹⁹ No entanto, a ideia de que nenhuma leitura de um texto é correcta também deve ser desmistificada, como procuro explicar adiante (p. 177).

mais o professor investiu na interpretação da obra literária em questão (*idem*: 188). Fica então em causa o princípio da leitura estética, que facilmente pode dar lugar à leitura eferente, neste caso não porque o docente considera o texto literário como uma matéria sobre a qual os estudantes devem assimilar informações, mas antes porque se empenhou de tal forma na *sua* experiência literária, que deseja replicá-la junto dos estudantes.

Porém, seria demasiado irónico e dramático que o ensino da literatura expressamente orientado para a sua experiência estética fosse posto em causa em virtude do particular apreço do professor pelos textos que dá a conhecer aos alunos. Ora, para garantir que o trabalho sobre a leitura literária assenta de facto no paradigma progressivo, o professor deve sujeitar-se, explicitamente, às mesmas tarefas a que submete os estudantes, partilhando com eles as suas respostas às perguntas que propõe, comunicando-lhes as suas reflexões sobre o texto e dando-lhes a ler as suas produções textuais. Ao envolver-se em todas as actividades, mostra que os seus pedidos são exequíveis e fornece exemplos reais que os alunos podem tentar seguir, desde o de leitor entusiasmado, passando pelo de elemento empenhado da comunidade interpretativa, até ao de autor de textos críticos que funcionam como modelos explícitos para as produções escritas dos alunos. Como consequência, eles sentem-se mais apoiados e motivados para participar nas actividades de interpretação dos textos. E é partilhando o seu ponto de vista pessoal que o professor consegue transmitir, da forma mais legítima e eficaz, aquilo que deseja que os alunos retenham e aprendam a propósito dos textos (BLAU, 2003: 148)¹²⁰.

Portanto, partindo do princípio de que a verdadeira aprendizagem assenta na construção do conhecimento, e para que os estudantes sejam incentivados a envolverem-se nesse processo, todas as tarefas realizadas durante a leitura devem implicar a formulação de discursos originais, tanto por parte dos alunos como por parte do professor. A este último cabe repudiar decisivamente, através da sua própria prática, a colagem a reflexões previamente elaboradas por outrem. Isto não significa, naturalmente, que os docentes não possam apoiar-se em textos teóricos e críticos que ajudem a aprofundar as suas leituras das obras literárias – até porque esse é um dos procedimentos que se pretende que os alunos adoptem. Mas significa que os estudantes devem poder testemunhar a forma como o professor, enquanto leitor competente e treinado, cruza os discursos dos outros com a sua própria interpretação, por sua vez

¹²⁰ Veja-se, na p. 122, a transcrição das palavras de Sheridan Blau a este propósito.

apoiada em conhecimentos provenientes de leituras anteriores. Embora seja essencial centrar as aulas na construção de uma leitura do texto assente na partilha e na discussão, se o professor não demonstrar a sua competência, o seu papel formativo fica esvaziado. A questão (ética) a ter em conta é que essa demonstração deve assentar na autenticidade (*idem*, 2003: 88) e na honestidade intelectual com que o docente torna clara a diferença entre as suas reflexões pessoais e o discurso crítico que as influencia.

Ainda que pareça que o professor é o único capaz de lidar eficazmente com as dificuldades que o texto coloca e “desvendar” os seus sentidos ocultos, os alunos devem poder perceber como é que se adquirem e utilizam as capacidades e conhecimentos que ele possui, e ter a oportunidade de ir exercitando as suas próprias competências, imitando-o. É importante ter em conta esta dupla função do docente, que parece radicar num conflito de intenções quando, por um lado, pretende trabalhar a literatura sob uma perspectiva construtivista, pragmática, em que os alunos podem “aprender fazendo”; e por outro lado, procura dotá-los de conhecimentos e ferramentas que lhes permitam desempenhar essas tarefas de forma adequada e eficaz. A aparente dificuldade em conciliar essas duas vertentes vê-se diminuída à partida se acreditarmos que o envolvimento pessoal e emocional dos estudantes na leitura literária facilita a interiorização dos conhecimentos que lhes pretendemos transmitir:

If we are patient with the process we will find that the specific goals we have for students concerning literary terminology, history, authors, and literary concepts can be better achieved by students after they have had a chance to explore their personal responses to literature [ADLER, 1974: 73]¹²¹

A propósito de *autenticidade* na forma como o docente exhibe as suas competências leitoras junto dos alunos, é de considerar a proposta de Robert Probst de que, pelo menos ocasionalmente, os professores de literatura se aventurem a explorar nas aulas um texto cuja leitura eles próprios não aprofundaram previamente. Probst chega mesmo a sugerir que o docente peça a um colega que reproduza um poema ou conto em número de cópias suficiente para distribuir por todos (incluindo ele próprio) e que lhas forneça antes da aula, em envelopes selados. Deste modo, ao ser confrontado

¹²¹ Naturalmente, seria desejável que esta postura pedagógica fosse assumida de forma coerente e continuada, desde os primeiros anos de escolaridade, isto é, que os contactos com a literatura na Escola respeessem *sempre* a vertente estética da leitura.

com o texto ao mesmo tempo que a turma, pode fazer uma demonstração genuína de como lida com a literatura de forma primeiro espontânea e depois mais reflectida, dando a oportunidade aos estudantes de presenciar aquilo que é raro, mas tão importante:

Kids see a great deal of *meaning already made* in the classroom—our textbooks are full of it; but too seldom do they get to see *meaning being made*, to see a teacher wrestling with a challenging text, wondering about lines, dealing with memories, suggesting interpretations, rejecting some and confirming others. [PROBST, 2004: 67]

Naturalmente, muitos professores resistirão à ideia de se sujeitarem a tais experiências, mas ainda assim devem considerar as suas vantagens para os alunos. «Such an experiment, terrifying as it may be, gives you the opportunity to model some of the behavior you hope to elicit from them» (*ibidem*). Há neste procedimento um interessante equilíbrio entre a autoridade que o professor representa, enquanto leitor mais apto a realizar uma leitura profunda e satisfatória, mesmo de um texto com o qual contacta pela primeira vez à frente dos alunos, e a insegurança, ou relativa ignorância, que advém necessariamente do facto de não ter tido a oportunidade de se preparar “devidamente”, por exemplo recorrendo a leituras alheias, a textos críticos, a recursos enciclopédicos e a outros instrumentos de consulta de que normalmente dependeria para interpretar o texto. Deste modo, torna-se mais tangível e didáctica a mestria da sua forma informada e experiente de converter textos que parecem “impenetráveis” em obras significativas.

Porém, nesta corajosa demonstração de humildade, o docente pode e deve implicar os alunos na actividade de leitura e interpretação do texto, de forma a comunicar-lhes a ideia de que também eles, por mais inexperientes e impotentes que se sintam, trazem para a leitura literária alguma bagagem, que tem à partida o valor de ser única: um dos princípios subjacentes à forma como o professor de qualquer nível de ensino conduz e incentiva os raciocínios interpretativos dos alunos deve ser o de que «each reader brings to literature a past life of experiences unequalled by anyone else» (ADLER, 1974: 72). Ao manifestar-se perante os alunos como modelo genuíno de leitor informado e envolvido na experiência de leitura estética, o professor mostra-lhes como o texto com o qual contacta um bom leitor já está, em certa medida, “pré-lido”, em virtude dos conhecimentos e experiência que o leitor traz para o seu encontro textual

(idem: 88, 91). Nesse sentido, o docente não tem nada a temer: caso se proponha ler *O Ensaio sobre a Cegueira* pela primeira vez com os alunos, decerto não parte para essa primeira leitura desprovido de um conjunto de conhecimentos, ideias e expectativas sobre o romance aos quais dificilmente pode fugir, por mais que tente manter a sua “inocência” até ao dia da primeira aula, porque resultam do seu convívio mais frequente e aprofundado com a literatura, relativamente aos alunos. A sua bagagem colocá-lo-á numa situação de vantagem logo à partida.

É verdade que nem todos os tipos de bagagem são úteis e adequados para cada transacção estética específica (e os próprios alunos reconhecerão isso sem dificuldade, comparando as suas transacções com a do professor, relativamente ao mesmo texto). Mas a máxima enunciada por Richard Adler não deixa de ser verdadeira – mesmo quando o leitor sente que não atinge o sentido do texto, já atingiu esse patamar de (in)compreensão¹²² –, e a sua aplicação influencia positivamente a forma como os estudantes se relacionam com a leitura, levando-os a concebê-la como uma actividade que depende não só das suas competências linguísticas e literárias, mas também da sua sensibilidade e da sua história de vida, para além da sua idade e maturidade, e da qualidade e abrangência do percurso sociocultural de cada um. Enfatizar a relevância de todos os factores que estão na base dos juízos interpretativos, mesmo junto de leitores mais jovens, contribui para que eles confiem nas suas leituras – e isto é tanto mais importante quanto se sabe que outra das diferenças entre os bons leitores e os menos bons é que os primeiros acreditam que as suas reacções aos textos merecem ser divulgadas. Além disso, e talvez mais importante, contribui para que cada estudante perceba a necessidade e a utilidade de ampliar as suas experiências linguísticas e culturais, de modo a ficar cada vez mais apto a fazer interpretações profundas e consequentes do que lê.

Habituar os alunos a encarar os textos literários, não como objectos fixos e imutáveis em relação aos quais devem interiorizar informações previamente seleccionadas, mas enquanto objectos *simbólicos* com os quais podem envolver-se em experiências estéticas, implica, pois, dar especial atenção à *interpretação*, no sentido em que Robert Scholes a concebe, enquanto actividade que envolve a exploração do texto

¹²² Referi-me atrás, no capítulo “Literatura como?”, à importância de considerar as leituras dos alunos, por mais incipientes que sejam, como ponto de partida para o trabalho conjunto de interpretação do texto, precisamente na medida em que elas apresentam pelo menos um “embrião” de sentido (v. p. 119).

na busca do que as suas palavras *representam*, para além do que dizem, do que o discurso “esconde”, para além do que transmite. Trata-se de uma actividade de transacção com o texto que decorre da compreensão literal mas que a ultrapassa, exigindo que os leitores façam inferências *pragmáticas* e, por vezes, *criativas*, além das *lógicas*, no sentido em que J. Cunningham utilizou estes termos (CUNNINGHAM, 1987). O professor deve salientar o facto de a exploração interpretativa do texto literário valorizar o que está oculto, a essência, o interior, distinguindo-se da mera compreensão (*reading*), que se centra no mais evidente, na aparência, no exterior. «Since interpretation necessarily concerns itself with manifest and latent meaning, interpreters must inevitably privilege arrangements that emphasize insides and outsides» (SCHOLLES, 1985: 53). Deve ficar claro que é por esse motivo que o leitor tem a impressão de que o sentido dos textos é *descoberto* após um processo de *busca*, mas é preciso que os estudantes se apercebam igualmente da importância crucial do trabalho interpretativo, que é inevitavelmente pessoal, subjectivo, criativo e condicionado histórica e culturalmente. No entanto, isto não implica que a interpretação deva ser considerada ou conduzida como um processo solitário, mas antes que o sentido dos textos não deve ser imposto aprioristicamente. Em vez disso, deve ser determinado por meio de um *processo*, instaurado no tempo e no espaço em que o texto é lido e discutido, e vivenciado por todas as pessoas envolvidas.

A construção colectiva do sentido do texto constitui a face mais valiosa da institucionalização da leitura literária, uma vez que os contextos didácticos oferecem aos leitores a possibilidade de se verem inseridos numa comunidade interpretativa, no seio da qual podem aprofundar as leituras, aumentar conhecimentos, desenvolver competências e amadurecer, enquanto leitores, indivíduos e cidadãos. É nesta fase da experiência literária que os leitores têm a oportunidade de perceber que, se não existe *uma* leitura correcta dos textos, também não é verdade que não haja leituras correctas, por todas as interpretações serem igualmente legítimas. Para começar, nem todas as leituras resultam de um envolvimento sério com o texto, o que implica fazer diversos esforços para lhe atribuir um sentido que seja considerado válido e satisfatório pelo próprio interpretante.¹²³ Depois, porque esses esforços implicam em muitos casos

¹²³ Para Sheridan Blau, todas as leituras são igualmente *valiosas*, ainda que nem todas sejam *válidas*: «any reading is *valuable* insofar as it is the product of a student's own engaged and mindful act and leads to subsequent readings and further reflection on a text in a way that might yield a more adequate or even a confirming interpretation» (BLAU, 2003: 198). A opinião de David Bleich parece contrária: «All readings are not equally valuable, or equally honest, or equally consequential» (BLEICH, 1975: 15). No

activar uma série de conhecimentos e experiências que permitem contextualizar o texto e cruzá-lo com outros, o que nem todos os leitores estão aptos a fazer, como referi atrás (p. 176). Quando se reúnem para discutir o significado do texto, os leitores iluminam-se reciprocamente, à medida que cada um vai dando a conhecer aos outros os aspectos a que deu particular atenção, as inferências que a sua sensibilidade e experiência o levaram a fazer e as conclusões a que chegou, por meio dos seus raciocínios e associações de ideias. Baseado na partilha, na negociação, na revisão e no compromisso, o diálogo entre os leitores permite assim construir uma leitura mais completa e satisfatória do que qualquer leitura individual de um texto, mas ainda assim provisória, na medida em que está sujeita a revisões posteriores e se baseia no pressuposto de que nenhuma interpretação pode contemplar todas as possibilidades contidas em futuras transacções com o mesmo texto.

Como é natural, para que as aulas de trabalho com a literatura decorram de forma produtiva e consequente, é preciso que a turma funcione bem enquanto comunidade interpretativa. Tem de ser criada uma “cultura de sala de aula” na qual todos estejam conscientes dos seus papéis, responsabilidades e direitos, de modo a que cada um se envolva espontaneamente nas actividades, dando o seu contributo para a construção de leituras dos textos que são alvo de atenção (BLAU, 2003: 124). O funcionamento da turma enquanto comunidade leitora é o pilar de um ensino da literatura centrado na experiência da leitura e da interpretação, o que implica necessariamente a construção do sentido do texto (e sublinho: por oposição à transmissão de um sentido predeterminado). A importância de discutir os textos no seio de uma comunidade advém da inevitável subjectividade inerente à apreciação dos “objectos estéticos”, que se distinguem dos “objectos reais” na medida em que requerem um esforço interpretativo (v. BLEICH, 1978: 87). E, como explica o autor de *Subjective Criticism*, «collective similarity of response can be determined only by each individual’s announcement of his response and subsequent communally motivated negotiative comparison» (*idem*: 98). Para além disso, atribuir a devida importância ao funcionamento da comunidade interpretativa na leitura literária também contribui para que os estudantes percebam que é *natural* o trabalho que lhes é exigido nas aulas, a

entanto, Bleich valoriza de igual modo o envolvimento individual de cada leitor na produção do sentido textual, o que sucede é que, neste passo, sublinha o facto de os leitores não estarem todos, ou sempre, dispostos a estabelecer uma transacção efectivamente empenhada (an “engaged and mindful act”, nas palavras de Sheridan Blau).

partir do momento em que se assumem como leitores comprometidos em verbalizar as suas experiências estéticas. «Interpretation is always a group activity, since the individual interpreter is creating his statement in large part with an eye toward who is going to hear it. That is his community, whether it is of students, teachers, reviewers, or critics» (BLEICH, 1975: 94).

Podendo pertencer, ou não, ao mesmo grupo geracional, socioeconómico, étnico, religioso, etc., os alunos de uma turma, juntamente com o professor, constituem um grupo relativamente coeso e unido por um propósito comum.¹²⁴ São pessoas inseridas num mesmo contexto cultural e linguístico (o da comunidade local em que a escola está inserida e o da nação em que vivem), que se reúnem regularmente para interagirem segundo um conjunto de regras e em função dos objectivos e finalidades relacionados com o programa de ensino a que se sujeitam. Cada turma possui características particulares, de acordo com o grupo específico de pessoas nela incluídas desde o início até ao final de um ano lectivo e a dinâmica própria que resulta do relacionamento entre elas, enquanto convivem. Assim entendida, a *comunidade* não corre o risco de se esfumar em contornos incoerentes ou demasiado indefinidos, como sucede quando é encarada enquanto “sociedade em geral” ou grupo abstracto composto pela generalidade dos indivíduos com certas afinidades culturais, religiosas ou linguísticas (v. SCHOLLES, 1985: 150-164). As características da comunidade-turma (que inclui o professor) devem no entanto ser relativizadas, tendo em conta subjectividade inerente à (in)definição de cada personalidade e pelo facto de cada membro estar permanentemente sujeito a influências diversas por parte respectivos meios familiares e socioculturais, e a modificações ocorridas em função dos seus hábitos e experiências quotidianas.

Ler no âmbito de uma comunidade permite trocar impressões sobre tudo o que cada um considerou digno de referência, problemático, interessante, complexo, incompreensível, ou particularmente significativo. Naturalmente, esta troca de impressões pode envolver alguma tensão, impaciência, ou frustração, sobretudo nos momentos em que, em vez de progredir, a discussão sobre o texto se esvazia e dispersa

¹²⁴ Idealmente, esse propósito comum é a criação de conhecimento. «A classroom is any place where two or more people gather for the conscious purpose of developing new knowledge», declara David Bleich (BLEICH, 1978: 134). No entanto, nem os professores nem os alunos costumam encarar o processo de ensino e aprendizagem sob esse ponto de vista, sendo mais popular a perspectiva de que o ensino visa a transmissão e a assimilação do conhecimento já existente. Por esse motivo, como sublinhei ao longo do capítulo “Literatura como?”, é importante que pelo menos nas aulas em que se lida com a literatura os intervenientes no processo assumam conscientemente a importância e a necessidade de o encararem de forma progressiva, fazendo da construção conjunta do conhecimento uma prioridade.

em virtude de associações e divagações por parte de alguns membros do grupo. Como refere Robert Probst, «students must come to see that no discussion involving twenty or thirty people can be equally satisfying and interesting to all, and accept the responsibility for exerting some influence on the direction the class takes so that their own concerns are attended to» (PROBST, 2004: 60). Para contrabalançar o egoísmo natural de cada leitor na persecução dos seus interesses relativamente à exploração do texto, o professor deve promover o trabalho conjunto, primeiro a pares, depois em pequenos grupos e finalmente em grande grupo, funcionando as reacções e interpretações individuais como ponto de partida para a construção de leituras que envolvam «reflecting on each other's responses, taking them up respectfully, and creating community responses that accomodate in some way the different responses of the groups» (WILHELM & NOVAK, 2011: 140).

No entanto, a coesão necessária para assegurar que, no âmbito do grupo, a actividade interpretativa conduz a uma leitura comum não implica que a cada elemento seja negada a possibilidade de interpretar os textos de forma idiossincrática e de desenvolver leituras originais e divergentes das que são produzidas em conjunto. Dar lugar à diferença, de resto, é respeitar a natureza pessoal das transacções com a literatura e assumir que nenhuma comunidade interpretativa é homogénea: «Different, even conflicting, assumptions may preside over any reading of a single text by a single person. It is in fact those very differences—differences *within* the reader, who is never a unified member of a single unified group—it is these very differences that create the space in which the reader exercises a measure of interpretive freedom» (SCHOLES, 1985: 154).

É reconhecendo a liberdade de cada leitor e considerando os contributos individuais (incluindo o seu) na construção da leitura negociada que o professor exerce um ensino da literatura respeitador da dimensão estética da leitura. Salvaguardar essa liberdade também é garantir que o processo de aprendizagem se orienta pelo paradigma progressivo. Aliás, o docente não tem de se afirmar como eixo em torno do qual as transacções entre os leitores e os textos se processam.¹²⁵ Os alunos podem e devem, por

¹²⁵ Mais adiante refiro-me à relevância deste princípio na avaliação dos alunos. É de salientar, por agora, a importância de o professor aceitar que os alunos produzam interpretações dos textos diferentes das suas, pois o importante é que sejam capazes de se relacionar produtiva e criticamente com a literatura, e não que correspondam, de forma servil e previsível, às expectativas do docente (SCHOLES, 1985: 129-133). Também Robert Probst enfatiza este princípio: «[o]ur job is not shaping students to either viewpoint, but

exemplo, ser incentivados a conversar entre si, dentro e fora da sala de aula, sobre os textos que lêem. Mesmo aquilo que escrevem sobre a literatura não tem de ser escrito apenas para o professor, até porque o papel formativo do professor não depende da sua distância dos alunos, enquanto ponto de partida e ponto de chegada da actividade interpretativa, mas do seu desempenho enquanto modelo de leitor competente e de membro activo da comunidade interpretativa. Para além disso, é de valor que todos os elementos da comunidade assumam alternadamente o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, ainda que isto obrigue o professor a adoptar uma postura essencialmente discreta e atenta, por exemplo incluindo-se no grupo dos ouvintes, enquanto um ou mais alunos discorrem sobre as impressões que recolheram ou as conclusões a que chegaram. Afinal, a sua função exemplar também passa por demonstrar capacidade para ouvir, além de ser justo e honesto admitir que também ele beneficia das leituras dos alunos. Finalmente, convém que os estudantes se consciencializem de que o processo de aprendizagem implica que leiam e trabalhem sobre o que lêem *por si e para si*, uma vez que eles são protagonistas desse processo, enquanto produtores e receptores do saber construído.

Do exposto anteriormente decorre que actividades desenvolvidas durante a leitura do romance devem ser diversificadas, na medida em que é importante dar lugar à alternância entre a leitura e a escrita, entre a reacção emotiva e a reflexão crítica, entre a interiorização e a exposição, entre a compreensão e a produção, entre testemunhar e protagonizar, entre o trabalho individual e o trabalho colectivo. Os estudantes deverão ser incentivados, por exemplo, a perseguir duas linhas interpretativas distintas do mesmo texto, se porventura a sua leitura pessoal diverge da leitura produzida em conjunto. Alternar diferentes tipos de tarefa, com enfoque em diferentes competências, de acordo com finalidades específicas, não significa que o trabalho sobre a literatura é conduzido de forma errática e incoerente, mas que existe a preocupação de reflectir, nas actividades em torno da leitura literária, as transições e interpenetrações que ocorrem, naturalmente, no processo de experimentação estética.

Quando a transacção com um texto é levada às últimas consequências, isto é, quando é assumida por um leitor empenhado, competente e interessado em retirar o maior partido possível das leituras que faz, este não se limita a compreender o texto

assisting them to read so that they may shape themselves. [...] The task in the teaching of literature is to help students think, not to tell them *what* to think» (PROBST, 2004: 51).

literalmente, procura interpretá-lo, assumindo uma postura interrogativa, exploratória, problematizante e crítica. Não se contenta com a sua leitura pessoal e restrita, buscando interagir com outros leitores, para poder enriquecer a sua percepção do texto. Sublinha palavras ou frases enquanto lê, escreve as suas impressões à margem, toma notas, à medida que vai penetrando mais fundo no plano subliminar da metáfora, da ironia, da alusão, do simbolismo. Reage instintivamente ao mesmo tempo que reflecte, sente-se um mero espectador, mas ao mesmo tempo vai divagando *literariamente* a partir do texto, nem que seja apenas para preencher lacunas que convidam à concepção de pormenores ou de ramificações da fábula. Finalmente, o leitor autónomo e ávido de literatura é incapaz de evitar falar de si próprio quanto fala do texto, porque fala com emoção e porque a sua leitura se encontra inevitavelmente marcada pelo seu papel activo e criativo na transacção com o texto.

Tendo isto em conta, o professor deve convidar os alunos a produzirem textos literários a partir dos textos lidos, não após a leitura – enquanto mera actividade de *elaboração* (no sentido que Jocelyne Giasson dá ao termo)¹²⁶ – mas *durante* a leitura, enquanto forma de envolver os estudantes na transacção com o texto e de garantir e aprofundar a respectiva compreensão. Esta é, aliás, uma forma lógica e natural de dar espaço e tempo aos leitores para se integrarem e envolverem emocionalmente no mundo do texto, o que favorece a reflexão sobre as questões que nele se levantam: como sublinha Gordon Pradl, «[r]eason only flows as the issue of feeling» (PRADL, 1996: 91). Uma concepção estreita e limitada da *elaboração* a partir da leitura leva a que se considere o envolvimento dos alunos em actividades de “extrapolação literária” (por vezes de carácter lúdico) como uma forma desprestigiante de lidar com a literatura, que desvia a atenção dos leitores para aspectos secundários ou marginais da leitura e faz do texto um mero pretexto para estimular a imaginação ou para desenvolver competências comunicativas. Porém, quando os alunos são incentivados a escrever, por exemplo, uma carta ou uma entrada de diário em nome de um protagonista da narrativa lida, estão a ser iniciados num tipo de relacionamento com a literatura essencialmente estético e

¹²⁶ Giasson define os processos de elaboração como aqueles «que permitem ao leitor ir para além do texto» (GIASSON, 1990: 33), explicando que a sua utilização implica fazer «inferências [que] não são necessariamente previstas pelo autor e não são indispensáveis à compreensão literal do texto» e envolvem a capacidade para «1) fazer previsões; 2) construir uma imagem mental; 3) reagir emotivamente; 4) discorrer sobre o texto; 5) integrar a informação nova nos conhecimentos anteriores» (*idem*, 180).

construtivo. Quando é conduzida de forma teoricamente sustentada, a elaboração¹²⁷ pode constituir uma via importante e consequente para o aprofundamento da compreensão, da interpretação e da reflexão crítica sobre a leitura. Ao assumir o carácter pressentido numa personagem, e ao colocar-se no papel de produtor em vez de simples consumidor de literatura, o leitor tem boas condições para se envolver numa relação cúmplice com os textos, que favorece os esforços de compreensão e interpretação. É por isso que alguns teóricos e professores sugerem (há décadas) que os alunos sejam incentivados a colocarem-se no lugar dos protagonistas e a produzirem discursos originais coerentes com o carácter dessas personagens que transparece da leitura dos textos (STARKMAN, 1974: 84-86; WILHELM & NOVAK, 2011: 110).

Se as actividades deste tipo forem desenvolvidas oralmente, a vantagem mais evidente será a facilidade da partilha, podendo todos os elementos da turma beneficiar dessas experiências, ora enquanto protagonistas, ora enquanto testemunhas, além de que o carácter dramático de um envolvimento oral, presencial e imediato do aluno com uma personagem ou um autor comporta uma dimensão de espontaneidade e imprevisibilidade que pode tornar o momento especialmente motivador e porventura surpreendente. A escrita, porém, apresenta a vantagem de permitir um envolvimento privado e mais reflectido. Para além disso, ao implicar-se desde cedo e de várias formas na *escrita do texto lido* – no sentido em que «[i]n reading we produce *text within text*» (SCHOLES, 1985: 24), o leitor fica também mais apto a perceber que os textos se engendram uns aos outros e se implicam reciprocamente. «The response to a text is always a text», defende Robert Scholes (*idem*: 20), ao que acrescenta: «[o]ur knowledge is itself only a dim text that brightens as we express it» (*ibidem*). «This is why expression» – prossegue, com palavras que também aqui se aplicam –, «the making of new texts by students, must play a major role in the kind of course we are discussing» (*ibidem*). Assim, todas as actividades que levem os alunos a assumir-se como personagens ou até mesmo como narrador ou autor da obra, seja em produções escritas, seja em apresentações orais, ou até em dramatizações ou representações pictóricas de excertos ou textos integrais, são potencialmente interessantes na medida em que promovem um conhecimento aprofundado do texto, dão espaço para a interpretação

¹²⁷ No meu entender, a *elaboração*, enquanto conjunto de actividades de raciocínio sobre o texto baseadas na realização de inferências, na interpretação de ambiguidades, paradoxos, sentidos conotativos e metafóricos pode bem ser prevista pelo autor e ser por ele considerada fundamental para a compreensão “paraliteral” do texto – que, correspondendo à *interpretação* no sentido que Robert Scholes lhe dá, é o que mais importa fazer.

pessoal e favorecem aprendizagens dinâmicas e construtivas em torno da experiência literária.

O *Ensaio sobre a Cegueira* apresenta momentos particularmente propícios a esse tipo de envolvimento entre os leitores e o texto. Por exemplo, quando o grupo de protagonistas encontra, a viver em casa do primeiro cego, um escritor empenhado em compor uma narrativa dos acontecimentos:

Gostaria que me falassem de como viveram na quarentena, Porquê, Sou escritor, Era preciso ter lá estado, Um escritor é como outra pessoa qualquer, não pode saber tudo nem pode viver tudo, tem de perguntar e imaginar, Um dia talvez lhe conte como foi aquilo, poderá depois escrever um livro, Estou a escrevê-lo, Como, se está cego, Os cegos também podem escrever [...] Creio que fui eu o primeiro a cegar, disse o primeiro cego, Deve ter sido horrível, Outra vez essa palavra, disse a mulher do médico, Desculpe-me, de repente parece-me ridículo tudo o que tenho andado a escrever desde que nós cegámos, a minha família e eu, Sobre que é, Sobre o que sofremos, sobre a nossa vida, Cada um deve falar do que sabe, e aquilo que não souber, pergunta, Eu pergunto-lhe a si, E eu lhe responderei, não sei quando, um dia [SARAMAGO, 1995^b: 277-278].

Na ocasião em que esta parte do romance esteja a ser lida, o professor pode propor aos alunos a tarefa de produzir o texto do escritor, com base nas sugestões e indícios fornecidos nestas páginas. Caberá aos estudantes interpretar à sua maneira a troca de palavras entre as personagens e apresentar a sua versão do “livro” produzido pelo homem «que tinha um ar sério, educado, devia ser pessoa tratável» (*idem*: 275). Os resultados podem ser bastante diversificados, embora com pontos de contacto, tendo em conta que todos devem respeitar as determinações do próprio texto, o que à partida exclui, por exemplo, os relatos que não tenham por tema a descrição do processo de cegueira progressiva dos habitantes da cidade. Uma versão legítima deste livro (que pode ser apresentada pelo docente) poderia ser constituída por um bloco de notas com dois estratos discursivos: um primeiro, o “original”, relatando o sofrimento da família do escritor no momento em que foi afectada pela cegueira epidémica, acompanhado de eventuais reflexões sobre as causas e possíveis consequências do desastre; e um segundo estrato, rasurando e substituindo o primeiro, escrito posteriormente, na sequência da conversa com a mulher do médico, já que o escritor é levado a reapreciar o que redigiu até então («de repente parece-me ridículo tudo o que tenho andado a escrever»). Esse *sobre-estrato* poderia coincidir com o texto do romance, desde o seu

início – pois é lícito identificar o escritor com o narrador do *Ensaio* – mas também pode constituir-se como um relato original, semelhante ao texto do *Ensaio*, redigido após as revelações que a mulher do médico terá feito ao escritor, «um dia», porventura (mas não necessariamente) posterior ao tempo diegético.

Outra passagem propícia a este tipo de exercício é o momento em que, na igreja, os cegos especulam sobre quem terá vendado os olhos às estátuas dos santos que ali se encontram:

[...] pode ter sido obra de algum desesperado da fé quando compreendeu que teria de cegar como os outros, pode ter sido o próprio sacerdote daqui, talvez tenha pensado justamente que uma vez que os cegos não poderiam ver as imagens, também as imagens deveriam deixar de ver os cegos [...] Se foi o padre quem tapou os olhos das imagens, É só uma ideia minha, É a única hipótese que tem um verdadeiro sentido, é a única que pode dar alguma grandeza a esta miséria, imagino esse homem a entrar aqui vindo do mundo dos cegos, aonde depois teria de regressar para cegar também [...], esse padre deve ter sido o maior sacrílego de todos os tempos e de todas as religiões, o mais justo, o mais radicalmente humano, o que veio aqui para declarar finalmente que Deus não merece ver» [SARAMAGO, 1995^b: 302].

A partir desta passagem, os alunos podem ser convidados a acrescentar ao texto um parágrafo (ou mesmo um capítulo) da sua autoria, em que esse misterioso indivíduo se apresentasse como personagem, assumindo a responsabilidade por aquele acto tão significativo – não apenas para os que verbalizam tais reflexões, mas para todos os cegos que, ouvindo a notícia de que «as sagradas imagens estavam cegas» (*idem*: 303), foram tomados de pânico, dando origem a uma «fuga desesperada» (*idem*: 304) com consequências que chegaram a permitir que fosse levantada a hipótese de se ter tratado de «uma cínica artimanha da mulher que disse que as imagens tinham os olhos tapados». O interessante aqui é o modo como as personagens especulam sobre as motivações que terão levado alguém a tomar aquela iniciativa, até chegarem à conclusão de que determinada hipótese (a de ter sido o sacerdote da igreja) é a «única [...] que tem um verdadeiro sentido». No entanto, o narrador não fornece qualquer indício de que esse raciocínio é válido (se excluirmos o facto de nos ter habituado, ao longo do romance, a acreditar que as suas opiniões e pontos de vista são concordantes com as da personagem eleita, a mulher do médico).

Esta é, pois, uma boa oportunidade para convidar os alunos a reflectirem sobre as motivações e as emoções que subjazem aos raciocínios interpretativos, permitindo assim estabelecer uma ponte entre a interpretação do texto e a interpretação em geral. E esta proposta – tal como a anterior – não deixa de conceder a cada leitor uma boa dose de liberdade interpretativa. Os estudantes que enveredassem por um caminho menos óbvio – por exemplo, fazendo de um adolescente rebelde o responsável pela iniciativa de vendar os olhos dos santos – poderiam ainda assim apresentar uma justificação válida para a sua escolha. Aliás, o facto de as personagens desejarem que tal acto tenha sido efectuado por um motivo que lhe dê sentido não invalida a possibilidade de o/a responsável ter agido por um impulso irreflectido: seria aceitável que alguém apresentasse o autor do gesto “sacrílego” como um ignorante incapaz de explicar o que fez. Por mais desconcertante que isto fosse para as personagens e para muitos leitores, seria uma possibilidade permitida pelo texto e cuja concepção poderia resultar de um forte envolvimento na leitura, evidenciado na forma como o seu autor argumentasse em defesa de tal possibilidade.

Estes são apenas dois dos diversos momentos em que o romance oferece oportunidades particularmente interessantes para implicar os alunos na interpretação e na discussão do texto, envolvendo-os em actividades em que a escrita e a leitura se interpenetram. Através delas, o docente pode (e deve) partilhar a sua leitura e o resultado da sua interpretação criativa, sem se esquecer de dar lugar à diferença e à variedade que necessariamente resultam do diálogo com outros leitores. O balanço final deste tipo de actividades deve permitir concluir que os leitores podem legitimamente enveredar por caminhos distintos, embora todos eles se movimentem nas imediações uns dos outros, uma vez que todos exploram a mesma “floresta”. Isto significa que este tipo de procedimento também permite aos alunos que se desviaram do “perímetro” instaurado pelo texto regressem a ele pelos seus próprios pés, à medida que vão ouvindo as reflexões e os argumentos dos colegas e do professor, relendo o texto e revendo as suas inferências e conclusões menos apropriadas. Por exemplo, um leitor que tivesse registado a ideia de que as imagens da igreja haviam sido efectivamente vendadas pelo sacerdote teria a oportunidade de perceber que, afinal, essa é uma mera hipótese levantada pelas personagens, e não uma certeza.

Partindo do princípio de que é intenção do professor dar a todos os estudantes a oportunidade de se expressarem oralmente, é necessário que ele possa lançar mão de

estratégias eficazes nesse sentido, e que lhe permitam verificar, em relação a cada aluno, que ele se defrontou directamente com o texto e se viu modificado por essa experiência (PROBST, 2004: 73). Todos devem ter a oportunidade de expor à turma os resultados da sua reflexão pessoal sobre a leitura, sobretudo na sequência de actividades que envolvam a escrita. Deste modo, têm a oportunidade de rever, reformular e aperfeiçoar as impressões e interpretações que registaram. Se forem convidados a apresentar oralmente aquilo que escreveram, podem explicar melhor ou desenvolver as ideias que o professor identificou, quando leu os seus textos, como particularmente relevantes e dignas de exploração. Deste modo, os esforços interpretativos dos estudantes são publicamente reconhecidos por meio da atenção que lhes é prestada na sala de aula, ao mesmo tempo que é minimizada a hipótese de serem bem-sucedidos os que não se empenharam o suficiente ou fizeram suas as palavras alheias. Por outro lado, a apresentação e discussão oral de pontos de vista sobre o texto facilita a partilha e a interacção, o que favorece a percepção de que a interpretação da literatura se faz no seio de uma comunidade e a sensibilização para o facto de todos os seus membros poderem beneficiar das discussões democráticas sobre os textos, sobretudo quando elas são conduzidas de forma a permitir a expressão identitária e a favorecer o processo de maturação pessoal de cada interveniente.

Subjacente a todo o trabalho efectuado durante a leitura do texto deve estar uma atitude essencialmente interrogativa, que é favorecedora da reflexão, da discussão, da revisão e do aprofundamento de leituras e interpretações em sentido lato. Isto não significa propriamente que o professor deva confrontar os alunos com perguntas constantes, não só porque esse procedimento tende a pressioná-los e a levar a crer que o objectivo é chegar às respostas corretas, mas também porque favorece a verbalização de reacções apressadas: «[s]tudents think of questions as tasks to be accomplished» (PROBST, 2004: 83). Por esse motivo, a formulação de questões por parte do professor deve ser feita de modo a instaurar a reflexão demorada: «to encourage them to explore, to relax, to investigate, to speculate, to consider and reconsider, to tell stories, to ask more questions, to remember, to explain» (*ibidem*). Sendo naturalmente suscitada pela sugestividade, ambiguidade e abertura dos textos literários, a dúvida deve ser profusamente aproveitada como ponto de partida para os mais diversos raciocínios interpretativos, desde a primeira leitura (*Que história conta este romance?*), passando pela interpretação propriamente dita (*Qual é o significado dessa história?*), até à

reflexão valorativa (*Vale a pena ler esta história? Porquê?*). Através da exploração das possíveis respostas a interrogações várias, cada um encontra oportunidades para explorar e aprofundar o seu envolvimento com os outros e com o mundo (WILHELM & NOVAK, 2011: 11-12, 153). Deste modo, é crucial que os docentes se disponham a aceitar um largo espectro de respostas a cada pergunta, bem como a assumir o lugar de interlocutores a quem os alunos dirigem as suas questões.

A simples apresentação de uma frase ou de um excerto no quadro pode constituir um excelente ponto de partida para a discussão sobre o texto. Recorrendo à técnica utilizada por David Bleich para suscitar uma resposta emocional na classe (BLEICH, 1975: 9), os elementos da turma podem ser incentivados a implicar-se de forma pessoal na reflexão, se o professor lançar no quadro uma proposição intrigante, provocatória ou controversa, por exemplo a partir de uma associação entre uma frase do romance e uma pergunta, tais como as seguintes: «Deus não merece ver» (SARAMAGO, 1995^b: 302). *E a mulher do médico merece?*; «o pior cego é aquele que não quer ver» (*idem*: 283). *E o melhor cego qual será?*; «o mundo está todo aqui dentro» (*idem*: 102). *Estaria mesmo? Se não, o que faltava?*; entre tantas outras possibilidades que possibilitam a expressão de pontos de vista pessoais, o diálogo e a negociação de ideias, e a construção de interpretações fortalecidas pelo processo de argumentação, acumulação de dados e conciliação de perspectivas.

Os alunos podem estar mais dispostos a debater a questão de forma ligeira e apressada do que a aprofundá-la demoradamente, pelo que o docente deve incentivá-los a tomar notas e a apoiar-se constantemente em evidências recolhidas no texto. O diálogo deve partir da (re)leitura das passagens identificadas como as mais significativas, que devem ser marcadas e comentadas, sobretudo caso se pretenda que os estudantes desenvolvam posteriormente uma exposição escrita sobre o assunto. Relativamente à primeira proposta, por exemplo, a discussão em torno da responsabilidade de ver quando mais ninguém tem capacidade para o fazer implica ter em conta os diversos momentos do romance em que se tecem considerações a esse respeito. A visão é, desde o início, apresentada como uma faculdade essencial cuja perda provoca desespero, choro e aflição (*idem*: 12-14), e a cegueira uma doença, um mal, que provoca dor e abandono (*idem*: 16-18). Quando as consequências da cegueira generalizada começaram a produzir os seus trágicos resultados, a mulher do médico, sentindo-se impotente para reverter ou minimizar a terrível situação, «desejou estar cega também» (*idem*: 65),

chegando a considerar que não tinha «o direito de olhar se os outros não me podem olhar a mim» (*idem*: 71). Mesmo assim, não deixa de admitir «a falta que os olhos nos fazem» (*idem*: 75) e de se valer da sua capacidade inalterada para garantir a sua sobrevivência e a dos seus protegidos (*idem*: 93). Contudo, desde cedo que ela tem consciência de que, se fosse revelado o seu segredo, «o mínimo que lhe poderia acontecer seria ver-se serva de todos, o máximo talvez fosse converterem-na em escrava de alguns» (*ibidem*). Naturalmente, e ao contrário do que consideraria outro ser humano mais preocupado consigo do que com os outros, a mulher do médico considera que a capacidade de ver, quando mais ninguém vê, não lhe traz qualquer benefício. «Servira-lhe para saber do horror mais do que pudera imaginar alguma vez, servira-lhe para ter desejado estar cega, nada senão isso» (*idem*: 152).

Ora, a imensa dor que o seu dom acarreta é o inevitável preço a pagar pela distinção relativamente ao comum dos mortais. A semelhança da mulher do médico com Jesus Cristo vai assumindo contornos progressivamente mais nítidos: tem «uma influência decisiva a sua acção pedagógica» (*idem*: 119), isto é, as palavras que ela repete e que se acabam por transformar «em máxima, em sentença, em doutrina, em regra de vida» (*ibidem*), conduzindo a uma mudança de mentalidade que permite a sobrevivência dos cegos com um resquício de dignidade. «A responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam» (*idem*: 241) é assumida apaixonadamente pela mulher do médico, que passa a viver para ajudar os outros, não se deixando demover pela evidência de que não pode «guiar nem dar de comer a todos os cegos do mundo» (*ibidem*). Chega a ser considerada, pelos seus «olhos lúcidos», como o fio que une os cegos à humanidade anterior (*idem*: 290), encarnando, portanto, a «esperança de todos» (*ibidem*), e não só detém o poder de conduzir os outros, sendo por eles considerada como uma «espécie de chefe natural» (*idem*: 245), como ainda demonstra capacidade para fazer revelações enigmáticas, como aquela que a faz gritar «para todos os cegos do mundo», «levada por um impulso irresistível», que a mulher morta «Ressurgirá» (*idem*: 287). É inquestionável a sua condição de *eleita*, num mundo subvertido pela lógica alegórica: «você não sabem, não o podem saber, o que é ter olhos num mundo de cegos, não sou rainha, não, sou simplesmente a que nasceu para ver o horror» (*idem*: 262). Assim, não é totalmente surpreendente a declaração que sobre ela faz o narrador, perto do final do romance: «entregou-se às nossas mãos depois de nos ter tornado inteligentes e a isto a trouxemos» (*idem*: 283). Vergada sob o peso de guiar os cegos –

«se nos faltasses seria o mesmo que se nos tivesse atingido uma segunda cegueira» (*idem*: 293), não desiste de caminhar, apesar de reconhecer os limites da sua força: «Irei até onde for capaz, não posso prometer mais» (293).

Deste modo, e apesar do seu extremo sofrimento, a mulher do médico encarna o paradoxo do *merecimento* da dádiva da visão enquanto sinónimo de profundo sofrimento: ela, ao contrário de Deus, *merece* ver, não porque isso representa uma punição, mas porque ela, à semelhança de Cristo, se sacrifica pelo bem da humanidade (daí que a figura de Jesus não seja mencionada quando se referem as imagens dos santos a quem os olhos foram vendados). Num mundo em que uma cegueira luminosa, metaforicamente representativa de uma epidemia de lucidez, afecta a toda humanidade, o único ser humano que escapa a esse castigo formativo é, naturalmente, a única pessoa que não hesita em admitir a sua cegueira moral¹²⁸ – o que é tanto mais espantoso quanto se pode imaginar que nem um deus seria humilde ao ponto de fazer tal afirmação a respeito de si próprio: «Talvez eu seja a mais cega de todos, já matei, e tornarei a matar se for preciso» [...] «dessa cegueira já não me livrarei» (*idem*:188-189). Graças à sua integridade moral, à sua abnegação e à sua pureza de carácter – representativa das virtudes que a humanidade, afinal, ainda possui – ela é, pois, elevada à condição de mártir supremo e ao mesmo tempo dotada de qualidades divinas, reflectidas nas suas palavras no momento em que as mulheres se lavam à chuva, na varanda: «Só Deus nos vê, disse a mulher do primeiro cego, que, apesar dos desenganos e das contrariedades, mantém firme a crença de que Deus não é cego, ao que a mulher do médico respondeu, Nem mesmo ele, o céu está tapado, só eu posso ver-vos» (*idem*: 266-267).

É, pois, com o livro aberto nas mãos que o professor e os alunos devem levantar e discutir questões sobre o romance, recorrendo constantemente ao próprio texto para discutir as temáticas que suscitaram interesse e construir uma leitura interpretativa baseada nas diferentes “formas de atenção” que cada um dedica à leitura – reproduzindo-se deste modo, em certa medida, o método utilizado por Sheridan Blau para pôr em evidência aquilo que cada leitor considerou mais importante ou sugestivo no texto (BLAU, 2003: 128-131, 143-147). Deste modo, minimiza-se o risco de enveredar por uma leitura cristalizada, previamente determinada e independente da

¹²⁸ Leia-se, ainda, a seguinte passagem: «Sentada, lúcida, a mulher do médico olhava as camas, os vultos sombrios, a palidez fixa de um rosto, um braço que se moveu a sonhar. Perguntava-se se alguma vez chegaria a cegar como eles, que razões inexplicáveis a teriam preservado até agora» (*idem*: 97).

experiência de ler o texto por parte daqueles que o discutem. O diálogo efectivo entre todos os membros da turma a propósito do romance, ancorado na leitura em voz alta das passagens consideradas significativas em cada momento da discussão, pode, é claro, conduzir a conclusões coincidentes com leituras fixadas previamente pela crítica. No entanto, esse procedimento garante que o resultado comum é apenas isso, uma coincidência, ficando posta de parte a possibilidade de as aulas sobre o texto se limitarem à mera transmissão do seu sentido e da sua relevância.

Também as contradições podem ser exploradas enquanto ponto de partida para o questionamento em torno do *Ensaio sobre a Cegueira*. O que somos e o que nos pertence são temas importantes que ressaltam das conversas entre os protagonistas, mas as conclusões a que chegam colidem com certas afirmações do narrador, o que pode levar o leitor a interrogar-se sobre o significado de tais contradições e as suas consequências para uma leitura cabal do romance. Um exemplo desse tipo de contraste é o facto de se afirmar que, «vistas bem as coisas, não há no mundo nada que em sentido absoluto nos pertença» (*idem*: 143). Essa é, aliás, uma das duras lições que os cegos são obrigados a aprender, quando se instaura entre eles, primeiro, o despotismo “democrático” do governo e, depois, a desordem anárquica do desgoverno. Contudo, num momento em que as personagens falam das virtudes que ainda lhes restam, como a vergonha e a coragem, o sábio velho da venda preta declara: «nós, que já nada temos a não ser esta última e não merecida dignidade, ao menos que ainda sejamos capazes de lutar pelo que de direito nos pertence» (*idem*: 192). Paralelamente, a ideia prevalecente de que o homem é essencialmente mau, constituído por «metade de indiferença e metade de ruindade» (*idem*: 40) contrasta com outra, também subjacente a todo o romance: a de que é possível e desejável despertar em cada ser humano as qualidades que, ainda assim, residem no seu espírito, como a generosidade e o altruísmo (*idem*: 25). A própria parábola da cegueira-lucidez, sendo intrinsecamente paradoxal, suscita perplexidade e convida ao questionamento.

A atitude interrogativa põe em evidência a importância do pensamento reflexivo e crítico não apenas na experimentação da literatura, mas nas experiências de vida em geral, quando encaradas esteticamente (*ibidem*). A dúvida, a interrogação e a indefinição que a leitura literária tão frequentemente suscitam não devem, pois, ser diligentemente anuladas por meio de explicações convenientes, que reduzem ansiedades e angústias e permitem verificar as aprendizagens efectuadas, mas antes como preciosas

oportunidades para pensar sobre todas as questões que não encontraram, ainda, uma resposta definitiva (o que significa, afinal, *todas as questões*) e para considerar como a experimentação literária pode ser vista enquanto reflexo de qualquer experiência de vida pressentida como potencialmente significativa. Daí que o ensino da literatura deva salvaguardar religiosamente o princípio de que a obra é aberta, como sublinham as autoras do texto citado em epígrafe, tendo em conta que uma das suas finalidades deve ser valorizar e desenvolver a abertura de espírito.

III – UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL

3. Após a leitura

If wisdom, or some less grandiose notion such as heightened awareness, is to be the end of our endeavors, we shall have to see it not as something transmitted from the text to the student but as something developed in the student by questioning the text.

Robert Scholes, *Textual Power*

We could ignore the aesthetic and concentrate on the efferent. Tests would be simple to design, administer and grade, and we could all feel confident that we know how we are doing. But if reading is the idiosyncratic experience that Louise Rosenblatt and others believe it to be, matters are not quite so simple.

Robert E. Probst, *Response & Analysis*

Ainda que os professores se esforcem por proporcionar aos alunos experiências estéticas de transacção com a literatura no âmbito do ensino, por vezes são os próprios estudantes que parecem empenhados em gorar as intenções dos docentes. Mesmo quando os jovens são convidados a ler esteticamente textos escolhidos em função dos seus interesses, a sua reacção pode resumir-se a esperar que o professor lhes diga o que é suposto “retirarem” dali (BLAU, 2003: 146).

Naturalmente, a resposta de muitos docentes é tentar mostrar aos alunos que essa é uma forma redutora de encarar a leitura literária – «you don’t read literature for the information it contains» (*idem*: 145). Todavia, a verdade é que muitas vezes esses mesmos docentes acabam por avaliá-los pelo que eles *sabem* a propósito dos textos. O principal problema não reside na atitude dos estudantes, pois esta decorre, essencialmente, da experiência que o próprio sistema de ensino lhes vai permitindo acumular. Por mais interessantes e motivadoras que sejam as aulas, quando os professores são capazes de transmitir o seu amor pela literatura e de cativar para a

leitura dos textos, chega sempre o momento da avaliação, no qual parece ser sobretudo importante apresentar a “leitura correcta” das obras.

Podemos, então, perguntar-nos: a avaliação é de facto útil e imprescindível, ou pode ser abolida, pelo menos no que à leitura literária diz respeito? É possível conceber razões válidas para ser contra e a favor. Se o ensino da literatura culminar numa prova de avaliação, é natural que os professores queiram preparar os estudantes para terem um bom desempenho na prova, o que compromete, à partida, a intenção de tratar a literatura enquanto tal, isto é, de promover leituras literárias encaradas como um fim em si mesmas. Para além disso, a avaliação dos alunos visa aferir «o que o aluno sabe ou não sabe» (BOGGINO, 2009: 79), o que torna discutível a sua aplicação quando se acredita que a leitura literária não tem propriamente como finalidade a transmissão de saber aos estudantes. A consideração da literatura enquanto experiência estética vivida por uma comunidade leitora, no seio da qual o sentido do texto é construído democraticamente, não parece compatível com a aplicação de processos de avaliação que visem aferir até que ponto cada aluno atingiu os objectivos estabelecidos e demonstra as competências desejadas.

No entanto, se não for aplicado um dispositivo de avaliação, no que respeita ao ensino da literatura, os professores ficarão sem saber se houve aprendizagem, evolução, na forma como os alunos se relacionam com os textos. Aliás, nem sequer é verdade que as actividades de leitura e interpretação de textos literários não implicam a aquisição de conhecimentos por parte dos leitores, mesmo que não seja essa a finalidade da leitura literária. Para além disso, uma “matéria” que não é avaliada tende a ser encarada como uma componente *facultativa* do programa de aprendizagem, em relação à qual é admissível que os alunos não invistam qualquer tempo e que não façam qualquer esforço. De resto, pode sustentar-se que a avaliação constitui um factor de motivação, no sentido em que permite que os estudantes se sintam alvo de atenção, pois para os avaliar o professor tem de estar atento ao seu empenho e ao seu progresso. Finalmente, sendo comunicada aos alunos, a avaliação permite-lhes situarem-se e orientarem-se no processo de aprendizagem, contribuindo para o seu sucesso escolar.

Avaliar, *per se*, não representa uma desvantagem, desde que não se perca de vista o carácter formativo do processo. Assim, é desde logo importante distinguir a avaliação, enquanto processo pedagógico, do processo administrativo que consiste na *classificação* do desempenho dos alunos (*ibidem*). Embora na tradição escolar tendam a

ser identificados, se não mesmo confundidos, trata-se de procedimentos de índole distinta, cujas finalidades podem não ser coincidentes. A sua diferenciação permite desde logo perceber que a relação entre ambas não é unívoca, pois a classificação decorre necessariamente da avaliação, ao passo que a avaliação é independente da classificação, sendo possível avaliar *sem classificar*. Muitos dos discursos contra a avaliação baseiam-se na confusão entre ambas e radicam sobretudo na antipatia pela atribuição de classificações ao desempenho dos estudantes, e não tanto na avaliação propriamente dita, enquanto forma de aferir as aprendizagens com vista a optimizá-las.

A classificação consiste, então, na aplicação de uma escala ao desempenho do aluno consoante a sua avaliação e a sua finalidade é, essencialmente, a certificação (ou não) de cada indivíduo. A avaliação, por seu turno, é o «*processo de determinação da extensão com que os objectivos educacionais se realizam*» (ROSADO e SILVA, 2001), o que envolve a comparação entre o desempenho dos estudantes e as expectativas do professor, com a finalidade última de apoiar a aprendizagem por parte dos alunos (BLACK & WILLIAM, 2006). Nesta perspectiva, tem um carácter intrinsecamente formativo: ao informar o docente sobre o modo como os estudantes estão, ou não, a evoluir na aquisição dos conhecimentos e competências esperadas, permite fazer ajustes nas metodologias e até nos conteúdos de ensino, no sentido de o tornar mais eficaz. No entanto, a avaliação pode concretizar-se em diversas modalidades e de acordo com diferentes funções, adquirindo ora uma feição mais educativa (efectivamente centrada nos alunos e buscando melhorar as aprendizagens), ora uma feição mais burocrática (visando sobretudo apresentar resultados que permitam tirar conclusões sobre o grau de eficácia do ensino). Assim, é costume distinguir-se a avaliação *para a* aprendizagem da avaliação *da* aprendizagem (cf. BLACK & WILLIAM, 1998).

Esta modalidade mais burocrática do processo avaliativo é a que mais facilmente leva a identificar avaliação e classificação ou, pior, a valorizar a última, com a consequente subvalorização do potencial formativo da primeira. No entanto, convém não esquecer que os processos de avaliação são demasiado complexos para que a questão seja perspectivada apenas nesses termos. Não só porque normalmente se aplicam, no mesmo contexto, diferentes tipos de avaliação, uns mais directamente ligados à classificação do que outros (diagnóstica, formativa, sumativa e certificativa), que se influenciam mutuamente, como também porque a definição de *avaliação formativa* (sobretudo por oposição à *sumativa*, que está mais directamente ligada à

atribuição de classificações) nem sequer é consensual (DUNN & MULVENON, 2009: 2).¹²⁹ Por exemplo, se a distinção entre avaliação de carácter formativo e avaliação de tipo sumativo se basear nas respectivas finalidades, essa distinção pode ser posta em causa se atendermos às situações reais em que uma e outra se realizam, visto que os instrumentos de avaliação formativa podem facilmente perder a sua funcionalidade se o professor apenas os utilizar para obter classificações; ao passo que as próprias “notas” que resultam da avaliação sumativa podem ter um carácter formativo tanto para o professor como para o aluno, se forem utilizadas para reorientar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem (*ibidem*). Aliás, é lícito considerar que a avaliação sumativa tem uma vertente formativa, por um lado, e certificadora ou eliminatória, por outro, dependendo dos momentos em que é aplicada (FERRAZ *et al*, 1994^a), não sendo sequer obrigatório que se traduza numa classificação.

Ángel Días Barriga considera que a introdução das classificações no sistema escolar veio alterar a forma como são concebidos os objectivos e as finalidades do ensino e da aprendizagem. A partir de então, esse sistema foi viciando os professores num «facilitismo metodológico»: a certificação dos alunos decorrente da aplicação de testes e exames tornou-se o principal motivo para ensinar e aprender, enquanto os desafios do ensino e da aprendizagem passaram para um plano secundário (DÍAS BARRIGA, 1991: 43). A avaliação passou a realizar-se com o propósito de obter a classificação dos alunos, daí a inevitável identificação entre ambas, sobretudo nas sociedades capitalistas, no seio das quais o sistema escolar obedece a uma lógica empresarial. Se os professores se questionarem sobre qual a finalidade que têm em mente ao pôr em prática um instrumento de avaliação dos estudantes numa dada disciplina, sobretudo após anos de mecanização do processo, quantos concluirão que avaliam porque isso «facilita as intervenções pedagógicas, dado que possibilita o ajustar de estratégias didácticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objecto de conhecimento» (BOGGINO, 2009: 80)? Decerto, e em vez disso, muitos dirão antes que a avaliação se destina a preparar os estudantes para um futuro necessariamente competitivo, em que apenas os mais bem *classificados* nos

¹²⁹ Kareen E. Dunn e Sean W. Mulvenon fazem uma análise crítica da investigação conduzida por Paul Black e Dylan William, encarando com reservas a conclusão destes de que a avaliação formativa produz de facto resultados positivos na aprendizagem. No entanto, não apresentam provas em contrário, e concluem que a ausência de estudos mais conclusivos nesse sentido deve ser encarada como um incentivo ao prosseguimento das investigações sobre o impacte da avaliação formativa na aprendizagem, para que se possa chegar a uma «sound research-validated framework for best practices in formative assessment and formative evaluation» (DUNN & MULVENON, 2009: 9).

diversos processos de avaliação ao longo da vida serão bem-sucedidos. Esta última perspectiva, de resto, está de acordo com o “paradigma da medida”, que tem orientado a avaliação no nosso país, impedindo-a de se realizar «ao serviço da aprendizagem» (BARBOSA e ALAIZ, 1994: [1]).

A investigação realizada em Portugal desde meados da década de 1990 sobre avaliação das aprendizagens dos alunos permite concluir que «[a]s práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida das escolas» (FERNANDES, 2009: 89). Este tipo de avaliação é frequentemente defendido em teoria, mas pouco aplicado nos contextos reais de ensino. «A grande maioria dos professores reconhece a sua relevância e importância para ajudar os alunos a aprender, mas utiliza uma diversidade de argumentos que justificam a inconsistência entre as suas concepções e as suas práticas (e.g. falta de formação, necessidade de cumprir o programa)» (*idem*: 89-90). Aliás, deve acrescentar-se que a maior parte dos professores concebe a avaliação «como forma de verificar se os objectivos foram ou não atingidos» (*idem*: 90) e aplica os seus instrumentos sobretudo para avaliar «o conhecimento das matérias curriculares» (*ibidem*). Na verdade, e pelo menos em Portugal, «avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática» (*ibidem*).¹³⁰

No entanto, continua a ser possível avaliar sem classificar. Pode até dizer-se que a avaliação pura e simples se mantém como prática corrente, na medida em que «ensinar *implica, sempre, avaliar* os saberes dos alunos» (BOGGINO, 2009: 80): os professores têm de ir aferindo constantemente os esquemas mentais, as experiências, os valores, os saberes e as crenças dos alunos, para se assegurarem de que a informação nova pode ser integrada na que eles já conhecem. Nesse sentido, pode inclusivamente

¹³⁰ Numa reflexão sobre “A transição de um paradigma tradicional para uma avaliação autêntica das aprendizagens”, Susana Vale lança a seguinte luz sobre a questão: «[a] avaliação construtivista situa-se e desenvolve-se a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objectivo de avaliação, seja ele um programa, projecto, curso ou outro foco de atenção, e concretiza-se através de relações partilhadas e cooperativas, ao contrário das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objectivos e tipos de decisão. Talvez por estes factos a mudança seja resistente e difícil, e os professores continuem a usar o paradigma da primeira geração» (VALE, 2011: [3]). Refere ainda que: «[o] conceito de avaliação é decorrente da sua caminhada histórica, e parece que os seus “fantasmas” ainda se apresentam como forma de controle [*sic*] e de autoritarismo por diversas gerações, tornando-se difícil acreditar num processo avaliativo que é mais eficaz e capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem» (*ibidem*). E acrescenta que, sendo a avaliação um processo que «exige dedicação, tempo e [que] requer preparação técnica e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos, [...] as nossas instituições de ensino dificultam este processo de observação: as prescrições sobrepõem-se às descrições e os pré-julgamentos impedem as observações» (*ibidem*).

defender-se que a avaliação é o ponto de partida e não o ponto de chegada do processo de ensino (*ibidem*: 81). Como salienta Norberto Boggino, avaliar quando se ensina é «inevitável, porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios» (*idem*: 82). Avaliar é, pois, «uma necessidade que se impõe pela própria natureza do trabalho docente» (*ibidem*), embora se considere que esse tipo de avaliação, que é permanente, é «insuficiente para responder à totalidade das necessidades do processo de aprendizagem» (ROSADO e SILVA, 2001).

Mas o facto de a «avaliação não pode[r] deixar de fazer parte do processo de ensino» (BOGGINO, 2009: 82) não implica que ela seja feita de forma totalmente controlada, sistemática e adequada. Por um lado, a objectividade pura é inatingível, não só porque os instrumentos de avaliação nunca são perfeitos, mas também porque a avaliação tem uma componente implícita inevitável, por meio da qual o docente efectua juízos de valor influenciados pela emoção, além da razão.¹³¹ Acresce que, em muitas situações, os objectivos e os critérios da avaliação talvez nem sejam aqueles que os docentes escolheriam, após investigações e reflexões sobre o assunto. Por outro lado, quando se pretende aferir as competências *literárias* dos estudantes o problema da avaliação é ainda maior, uma vez que um bom desempenho na interpretação dos textos depende da formação cultural (no sentido do vocábulo alemão *bildung*) e literária de cada aluno. Ora, naturalmente, «“[I]literarische Bildung” cannot be cut down to students’ output with regard to specific reading tasks» (PIEPER, 2006: 14). Para além disso, quando as produções dos estudantes são avaliadas em função de uma leitura pré-determinada dos textos, as “respostas correctas” evidenciarão capacidade de memória e de expressão linguística, mas dificilmente permitirão aferir a competência de cada um para mobilizar a sua cultura literária de forma autêntica.

Avaliar a autonomia, a sensibilidade, o espírito crítico, a criatividade e a profundidade da transacção de cada aluno com um texto literário não é tarefa fácil: «inventing, reasoning, responding, and reflecting do not lend themselves readily to testing, especially testing that’s economical and efficient and that yields precise and

¹³¹ A propósito da necessidade de definir critérios de avaliação explícitos (para si e para os alunos), João Barbosa e Vítor Alaiz admitem que tal tarefa pode ser difícil, até porque depende «daquilo que cada professor valoriza, quer no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, quer no que respeita ao desenvolvimento sócio-afectivo dos seus alunos (e sabemos que nem todos valorizam da mesma forma as mesmas coisas)» (BARBOSA e ALAIZ, 1994: [3]).

manageable numbers» (PROBST, 2004: 232). No entanto, o facto de a tarefa ser difícil não confirma a importância de avaliar o que é mais facilmente avaliável, como já referi (p. 164), nem tão-pouco diminui a importância de avaliar as transacções autênticas dos alunos com a literatura. E se até há pouco tempo não se sabia *como* avaliar a experiência literária dos estudantes, desde o final da década de 1990 que têm sido desenvolvidos e divulgados métodos nesse sentido (DUDLEY, 1997; CLAGGET, 1999; BLAU, 2001), e desde sempre que os professores têm liberdade de pensamento para poderem conceber formas de avaliação que considerem mais válidas e justas do que aquelas que utilizam mesmo quando admitem as suas limitações. Como sugere Sheridan Blau, o reconhecimento e a implementação de métodos de avaliação alternativos dependem da concepção que os docentes têm do ensino da literatura: «[o]ur limited repertoire of questions to tap into a student's experience of a literary work may also be a reflection of our limited repertoire of teaching practices that foster literary reading as an aesthetic rather than an efferent process» (BLAU, 2003: 146). Se a literatura for ensinada de acordo com um conjunto de informações relativas a “tópicos de conteúdo” predeterminados, é natural que os estudantes sejam avaliados em função da sua capacidade para os interiorizar e reproduzir. De resto, é isso que está de acordo com a tendência para proceder a uma avaliação “de trás para a frente”, isto é, para aferir as produções dos alunos com base em conteúdos a interiorizar, em indicadores de sucesso a ter em conta, em metas de aprendizagem a atingir, generalizada no actual sistema de ensino (BOGGINO, 2009: 83-84).

Todavia, uma avaliação verdadeiramente benéfica, formativa e autêntica faz-se “da frente para trás”, ou seja, correlacionando as produções dos alunos «(*num momento determinado*) com os saberes que tinham no momento de início da tarefa (ou, simplesmente, num momento anterior)» (BOGGINO, 2009: 84). É deste modo que se tem em conta o próprio processo de aprendizagem – e não apenas nos resultados parciais ou finais dessa aprendizagem –, o que permite diferenciar de forma mais clara a avaliação do processo de atribuição de classificações. E, no que respeita à leitura literária, uma lógica de avaliação *progressiva*¹³² é a que melhor se coaduna com a aferição da capacidade dos alunos para lerem esteticamente, em consonância com o ensino da literatura como experiência. Esta deve centrar-se na apreciação do progresso

¹³² *Progressiva*, aqui, significa fundamentalmente orientada para a equidade e para a justiça social, com vista a melhorar a qualidade da educação (DUDLEY-MARLING & EDELSKY, 2001: viii-ix).

do aluno, na comparação entre o que ele era capaz de fazer inicialmente e o que consegue fazer no final do processo de ensino-aprendizagem, e na apreciação da qualidade do desempenho individual, em função de uma interacção prévia destinada à exploração de vias para amadurecer, aprofundar e aperfeiçoar esse desempenho. Assim, a avaliação dos estudantes, neste domínio, deve ser *criterial*, mais do que normativa – ainda que ambas as formas de interpretar e utilizar a avaliação se possam interpenetrar e complementar (FERRAZ, 1994^b). «In a criterion-based approach», explica Richard Beach, «I am encouraging all students, regardless of their ability levels, to demonstrate change relative to their initial starting point. I am therefore evaluating students against themselves, rather than against some group norm» (BEACH, 1999: 199).

A preocupação de aferir a evolução de cada aluno desde o início até ao final do percurso lectivo pressupõe, logicamente, uma noção clara dos objectivos a atingir pelos alunos, das competências que eles deverão demonstrar. Nesse sentido, o que é fundamental avaliar não é a sua capacidade para *apresentar uma leitura apropriada dos textos*, mas «the degree to which they demonstrate their capacity to function as engaged, active readers who know how to have a literary experience» (BLAU, 2003: 146). Por outras palavras, as suas produções a propósito de uma tarefa de leitura devem ser apreciadas na medida em que evidenciam, ou não, capacidade de *envolvimento* com o texto a um nível profundo e complexo, integrando o sentido construído na experiência, nas ideias e no conhecimento pessoal (BLAU, 2001: 188-189).

Nesse sentido, os descritores de desempenho dos “leitores exemplares” enumerados por Sheridan Blau (concebidos no âmbito do teste de leitura aplicado na Califórnia no início da década de 1990)¹³³ constituem um bom ponto de partida para a elaboração de um referencial de avaliação das produções dos alunos. Nessa descrição das capacidades demonstradas pelos melhores estudantes, é de sublinhar a ausência de

¹³³ O CLAS, ou “California Learning Assessment System”, criado com o apoio do California Department of Education, visava aferir as competências dos estudantes do 4.º, 8.º e 10.º ano, à semelhança do CAS (“California Assessment System”), que fora implementado em 1987, mais para avaliar a qualidade do ensino do que as competências dos alunos (BLAU, 2001: 184). Os testes foram desenvolvidos ao longo de quase uma década por uma equipa de professores meticulosamente seleccionados, apoiados por especialistas e investigadores. Porém, a prova foi abolida em 1994 (pouco tempo depois de ter sido implementada), na sequência de uma forte oposição por parte de grupos conservadores, que influenciaram a opinião pública e conduziram ao veto governamental. O comentário de Sheridan Blau sobre a breve história deste programa de avaliação é elucidativo: «[t]he story of the development of those tests and their political demise reveals a good deal about current and historical tensions in the teaching of literature and literacy in schools and about a growing cultural gap between the discourse of well-informed professionals in the language arts and that of the public and legislative bodies they serve» (BLAU, 2001: 183).

referências a qualquer “resposta correta” ou pré-determinada. Os descritores incidem sobre os diversos aspectos das produções escritas que permitem aferir a qualidade da transacção dos leitores com o texto (demonstração de discernimento, sensibilidade e capacidade para inferir sentidos não literais; estabelecimento de relações entre o texto e outros textos; grau de tolerância relativamente à ambiguidade e vontade de assumir riscos interpretativos; capacidade para especular, questionar e resistir ao texto), sem impor expectativas ou restrições relativamente ao significado ou à relevância *do texto em si* (BLAU, 2001: 188-189).

Também Robert Probst apresenta um conjunto de considerações, princípios e questões (PROBST, 2004: 231-254) que podem revelar-se úteis aos docentes empenhados em construir instrumentos de avaliação que permitam aferir a genuína competência literária dos alunos, bem como o seu progresso ao longo do período lectivo. As suas sugestões, sendo implementadas, requerem um considerável investimento da parte do professor, uma vez que este tem de estar constantemente atento ao trabalho dos alunos, munindo-se de uma grelha de apreciação de desempenho para cada um deles, na qual vai inserindo notas e comentários sempre que a ocasião o permite e justifica (*idem*: 240). O exemplo que este autor fornece de uma *checklist* preenchida mostra bem o grau de envolvimento que os professores podem atingir, quando pretendem avaliar conscienciosamente as experiências literárias de cada estudante (*idem*: 241).¹³⁴ O formato pergunta-resposta, bem como o teor das perguntas e respostas apresentadas, são elucidativos quanto ao pendor formativo, reflexivo e ponderado das apreciações avaliativas feitas pelo professor. E, se tal procedimento implica a análise constante do desempenho de todos os estudantes, trata-se de um processo que se pode tornar mais rápido e fácil de operacionalizar à medida que o docente vai ganhando prática.

¹³⁴ A grelha apresenta critérios sob a forma de oito interrogações (acrescidas de um ponto 9, para comentários adicionais): «1. *Does the student seem willing to express responses to a work, or is she cautious and constrained?* 2. *Does the student ever change her mind, or is she intransigent?* 3. *Does the student participate in discussions, listening to others, considering ideas offered, and presenting her own thoughts?* 4. *Does the student distinguish between the thoughts and feelings she brings to a literary work and those that can be reasonably attributed to the text?* 5. *Is the student able to distinguish between fact, inference and opinion in the reading of a literary work?* 6. *Is the student able to relate the literary work to other human experience, especially her own—that is, can she generalize and abstract?* 7. *Does the student accept the responsibility for making meaning out of the literature and the discussions? Or does she depend on others to tell her what the works mean?* 8. *Does the student perceive differences and similarities in the visions offered by different literary works, or is she unaware of the subtleties?»* (PROBST, 2004: 241).

É de salientar a importância de haver disponibilidade, por parte do docente, para introduzir nos conteúdos e nas metodologias as modificações que conclua serem necessárias para obter certas informações que ainda desconhece sobre o desempenho dos alunos e, sobretudo, para encaminhar os estudantes na direcção pretendida. Por exemplo, à frente da questão 5 – «*Is the student able to distinguish between fact, inference, and opinion in the reading of a literary work?*» – o professor escreveu: «*No clue – have to devise some way of figuring this out*» (*ibidem*). E junto da questão 8, sobre a capacidade do aluno para relacionar diferentes obras literárias (v. nota ⁶, no rodapé desta página), poderia constar – embora não conste – a referência ao facto de ser conveniente estimular esse tipo de ligações por meio de actividades a desenvolver. Afinal, se chega à conclusão de que alguns alunos não estabelecem, como seria desejável, relações entre os vários textos literários que tenham lido, é lícito que o professor assuma a responsabilidade de os levar a fazê-lo e que procure implementar medidas nesse sentido.

Todavia, não basta que o docente esteja na posse de um referencial completo e adequado para aferir as reais competências literárias dos seus alunos e que esteja disposto a utilizar os resultados das avaliações para melhorar a sua prática docente. Para que a avaliação seja formativa, é necessário que ela seja *explícita*, isto é, que os próprios alunos estejam cientes dos critérios segundo os quais serão avaliados (BARBOSA e ALAIZ, 1994). Uma das inovações do sistema de avaliação desenvolvido na Califórnia foi precisamente a sua transparência intencional: «*don't surprise anybody—explain what's going to be on the test and how it's going to be scored*» (DUDLEY, 1997: 15). Esta não é, porém, a prática corrente (FERNANDES, 2009: 90), o que significa que a maior parte dos alunos não tem uma noção precisa da forma como as suas respostas serão apreciadas e classificadas.¹³⁵ Contudo, a posse desse conhecimento permitiria aos estudantes orientar os seus esforços de aprendizagem, no sentido do desenvolverem as competências a demonstrar. Os professores que preferem manter segredo sobre os

¹³⁵ João Barbosa e Vítor Alaiz defendem, precisamente, a “explicitação de critérios” num artigo já aqui citado, alertando para a necessidade de modificar práticas que a investigação educacional tem permitido identificar: o facto de ser dada aos alunos pouca informação relativamente ao que se espera que eles aprendam e às tarefas que devem realizar; o facto de lhes ser transmitida pouca ou nenhuma informação sobre os critérios de avaliação a que serão sujeitos; a existência de discrepâncias entre os critérios efectivamente divulgados e as tarefas solicitadas aos alunos, ou entre os critérios divulgados e os que são de facto aplicados; a não consideração das diferenças na forma como alunos com estatutos sócio-culturais e escolares diferentes interpretam a informação que lhes é fornecida sobre a avaliação (BARBOSA e ALAIZ, 1994: [2]).

critérios que aplicam na classificação das provas de avaliação têm os seus motivos. Mas serão estes tão legítimos que justifiquem a privação dos estudantes de um conhecimento que traria benefícios ao seu desempenho?

Quando se pretende que a avaliação beneficie os estudantes, é preciso dar-lhes referências e instrumentos para que possam de facto aprender e evoluir. O conhecimento dos critérios de avaliação das suas produções orais e escritas contribui para atribuir sentido às tarefas, pois permite compreender por que motivo o professor lhes pede que as realizem, e orienta-os, na medida em que possibilita a consciencialização dos objectivos e finalidades das aprendizagens implicadas em cada momento. Note-se que mencionar oralmente quais são, em linhas gerais, os critérios que nortearão a avaliação dos alunos na disciplina, apesar de permitir que se estabeleça um diálogo esclarecedor, pode não ser tão eficaz como fornecer-lhes um documento escrito, já que este último tem a vantagem de poder ser consultado diversas vezes enquanto os alunos realizam os trabalhos. Naturalmente, os referenciais de avaliação predefinidos têm a desvantagem de serem restritivos, porque obrigam a obedecer a critérios que podem depois ser considerados irrelevantes, ou porque certos aspectos excluídos podem vir a ser considerados relevantes – razão pela qual tão poucos professores estão dispostos a revelá-los, quando não mesmo a *utilizá-los*. No entanto, o seu carácter orientador e esclarecedor é demasiado importante para que a sua utilidade seja posta de parte em nome de uma maior flexibilidade e liberdade de aplicação de critérios, até porque qualquer conjunto de parâmetros de avaliação se pode conceber de modo a salvaguardar algum espaço de manobra na apreciação dos trabalhos dos alunos, por exemplo através da inclusão de itens mais abertos.

Na concepção de critérios de avaliação, deve ser tida em conta a diferença, evidenciada por Georgette Nunziati (1990: 55), entre *critérios de realização* e *critérios de sucesso*, isto é, entre os procedimentos, ou actos concretos que os estudantes deverão realizar, no cumprimento da tarefa proposta, por um lado, e o *produto* resultante, por outro, ou seja, o trabalho realizado pelos estudantes em resposta à solicitação do professor, que é avaliado em função do seu grau de *aceitabilidade* (*idem*: 56), tendo em conta as expectativas do docente, em função dos objectivos e finalidades da tarefa. Assim, o professor deve apresentar aos alunos indicações claras sobre uma e a outra vertente da avaliação, sem esquecer que a forma como os critérios são apresentados deve ser de facto explícita, não só na medida em que os parâmetros de avaliação devem

ser efectivamente fornecidos aos alunos, mas ainda no sentido em que a linguagem em que se apresentam deve ser simples e clara, de modo a facilitar a sua correcta interpretação por parte de todos os alunos (v. BARBOSA e ALAIZ, 1994). Todavia, mesmo quando o docente tem a preocupação de divulgar os critérios de avaliação de forma explícita e compreensível, não há garantia de que os estudantes os utilizem eficazmente, de forma a beneficiarem desse conhecimento – sobretudo se estiverem pouco habituados a esse tipo de atitude formativa por parte dos professores. Por esse motivo, pode ser importante envolvê-los na própria concepção dos parâmetros de avaliação a que estarão sujeitos.

Embora os resultados da investigação sobre as práticas docentes em Portugal apontem na direcção contrária, a avaliação *não* é apenas «um assunto do professor» (FERNANDES, 2009: 90), devendo ser partilhada com alunos, pais, ou outros intervenientes (*ibidem*). Há vantagens na abertura à negociação e ao diálogo no processo de avaliação, já que desta forma cada uma das partes implicadas é levada a assumir de forma conscienciosa a sua responsabilidade no processo. A partilha da autoridade ajuda a relativizar o poder atribuído a cada um, vinculando todos à necessidade de reflectirem sobre o seu papel na melhoria do que é avaliado, bem como de providenciar argumentos que sustentem as considerações e conclusões a que cheguem. «By giving the responsibility for evaluation to the teacher» – nota Robert Probst – continual testing suggests to students that they are not the ultimate judges of their own thoughts and emotions, as they must be» (PROBST, 2004: 233-234). Os estudantes devem ser levados a assumir responsabilidade pela sua própria avaliação, na medida em que isso os consciencializa da necessidade de se empenharem nas transacções com os textos (e em todas as transacções que a aprendizagem envolve), desenvolvendo um trabalho sério, profundo e contínuo. Deste modo, evita-se que eles possam ficar alheados dos critérios subjacentes à apreciação qualitativa do seu desempenho, mesmo nos casos em que o docente se esforce por divulgá-los. Assim, é também menos provável que sejam surpreendidos pela tradução final da sua avaliação em determinada nota numérica, e que sejam indiferentes à qualidade do seu desempenho. Finalmente, deste modo poder-se-á contrariar a tendência do aluno para dar mais valor à nota obtida do que à informação sobre os pontos fortes e fracos da sua prestação, que são afinal os aspectos cruciais a considerar, pois permitir-lhes-ão evoluir para além do termo de um ano escolar.

É claro que a partilha da tarefa avaliativa com cada aluno se pode revelar tão trabalhosa para o professor, que lhe parece inexecutável. Porém, encontrar formas de envolver os estudantes na sua avaliação contínua não é tão complicado como possa parecer, nem obriga a que eles sejam convidados, um a um, a reunirem com o professor durante longas horas para discutir a nota que merecem. Pode simplesmente implicar, por parte dos estudantes, a inclusão de um parágrafo auto-avaliativo no final de cada trabalho entregue. Como é natural, nem todos os alunos terão facilidade em descrever os pontos fortes e fracos do seu desempenho, nem todos saberão apontar as competências e fragilidades que transparecem do seu trabalho. Este, como os restantes aspectos aqui discutidos, pressupõem uma estreita relação entre ensino e avaliação, no sentido em que esta última não pode ser relegada para o momento final do percurso de aprendizagem, nem o primeiro levado a cabo como se a avaliação não existisse. Isto significa que o professor deve criar situações em que as produções escritas pelos alunos, pelo próprio professor ou por outrem sejam apreciadas criticamente (COOPER & ODELL, 1999: x-xi).

A auto-avaliação deve, pois, ser orientada, de modo a favorecer e a facilitar o envolvimento de todos os estudantes. Estes podem ser incentivados a explicar as dificuldades sentidas na realização dos trabalhos, os pontos fortes e fracos que reconhecem no seu desempenho, a relação entre o esforço empreendido e o resultado final, a apreciação global que fazem do produto apresentado, entre outros aspectos. As suas reflexões podem assumir um formato livre (mais indicado quando os estudantes já estão habituados a auto-avaliar-se), ou ser apresentada sob a forma de respostas a perguntas que ajudem o aluno a reflectir sobre o que leu e como leu.¹³⁶ Do ponto de vista científico e epistemológico, este procedimento revela-se coerente com o ensino da literatura enquanto experiência estética, na medida em que favorece o enfoque na transacção do aluno com o texto, em lugar de apontar para uma leitura correcta que o aluno supostamente deve atingir. Do ponto de vista pedagógico, o envolvimento do aluno na avaliação é de grande importância: ao valorizar a introspecção e a reflexão

¹³⁶ Tais questões poderiam ser, por exemplo: *Envolvei-me seriamente na leitura do texto ou limitei-me a utilizar as leituras dos outros como se fossem minhas? Considerei as leituras dos outros e revi a minha própria leitura em função delas, ou optei por não me deixar influenciar? Que justificação sustenta a minha opção? Na elaboração do trabalho, procurei demonstrar o resultado dos meus esforços interpretativos? Porquê? Em que medida foi importante para mim provar que sou capaz de fazer uma leitura original do texto? Fiz uma revisão do trabalho, procurando melhorá-lo, antes de o entregar? Que aspectos concretos consegui melhorar nessa revisão? Como avalio o meu desempenho neste trabalho, em comparação com o meu desempenho em trabalhos anteriores?*

honestas sobre a qualidade dos esforços realizados e sobre o produto resultante, esta tarefa não só estimula a auto-responsabilização pelo processo de aprendizagem, como ainda aponta para a primazia da aprendizagem sobre o conteúdo: «growth is more important than correctness» (PROBST, 2004: 240). Ao ser explicitamente envolvido no processo da sua própria avaliação, o aluno é incentivado a tomar medidas para evitar situações futuras em que se veja obrigado a reconhecer as mesmas dificuldades e limitações.

Para além disso, e como já sugeri, uma avaliação verdadeiramente formativa deve oferecer aos formandos a possibilidade de reverem e melhorarem o seu desempenho – o que, logicamente, se deve aplicar também aos produtos que eles apresentam. Assim, é recomendável que a nota obtida nos trabalhos – ou pelo menos em alguns deles – não seja definitiva, funcionando antes como referência, juntamente com um conjunto de observações e sugestões de aperfeiçoamento, que deverão ser consideradas na produção de uma segunda versão, à qual é atribuída nova nota. Este procedimento revela-se mais construtivo do que a avaliação decisiva e é especialmente adequado para contrabalançar o carácter peremptório da classificação, nas situações em que esta tenha, de facto, de ser utilizada.

Um professor que está disposto a rever os trabalhos e a ajustar as notas dadas em função dos esforços dos alunos para os aperfeiçoar fornece um bom exemplo de flexibilidade mental e de consideração pelo progresso dos estudantes. Para além disso, ao minimizar a nota em prol da qualidade do trabalho em si, favorece a interiorização de prioridades adequadas por parte dos alunos: o mais importante é avaliar o trabalho de forma permanente e fundamentada – é isso que permite chegar a um valor numérico que, de forma necessariamente simplista, traduz essa avaliação. O valor em si é menos importante, não só por ser sintético e simbólico, mas também porque é só através desse valor numérico que se impõe a (falsa e limitadora) definitividade da avaliação: no final do ano lectivo, as notas ficam, como marcas indeléveis no currículo dos alunos. Mas a avaliação qualitativa está sempre sujeita a revisões, porque todos podem melhorar o seu desempenho e aperfeiçoar os seus trabalhos.

A este propósito, é de sublinhar que os professores podem ajudar os alunos a aperfeiçoar e a aprofundar as suas experiências literárias não só modelando os comportamentos e estratégias do leitor competente, ao ler e ao interpretar o texto com os alunos, oralmente, mas também através dos comentários tecidos em torno das

reações dos alunos aos textos. Richard Beach providencia vários exemplos desse procedimento, num artigo intitulado “Evaluating Students’ Response Strategies in Writing about Literature” (BEACH, 1999: 195-221), em que mostra como as conversas sobre os textos – tanto na sala de aula como em “diários dialogados de leitura” ou em *e-mails* trocados fora das aulas – podem constituir o cerne de um ensino da literatura baseado na leitura efectiva das obras e profundamente implicado na avaliação formativa e constante dos alunos. A qualidade dos diálogos estabelecidos entre o docente e os estudantes depende, claro, da competência de cada um para verbalizar reacções reflectidas e raciocínios aprofundados com base na leitura (*idem*: 198). Mas convém não esquecer que todos os alunos são, à partida, capazes de dizer alguma coisa sobre o texto, sendo esse o ponto de partida para a evolução. As ideias menos acertadas, naturalmente, devem ser alvo de comentários mais elaborados, ricos em exemplos das estratégias que se pretende que o aluno venha a utilizar. As ideias mais válidas devem ser elogiadas pela forma legítima como esse aluno interpretou, inferiu ou ajuizou, sendo essencial que o docente explicita os motivos por que essas interpretações, inferências ou juízos são especialmente legítimos ou interessantes – sem esquecer que o próprio texto literário que é alvo de atenção também condiciona, pela sua natureza, a qualidade dos comentários que sobre ele são tecidos.¹³⁷

A propósito da selecção dos textos a utilizar nas provas de avaliação, Fran Clagget defende que estes tenham «a high level of complexity and richness» (CLAGGET, 1999: 348) – o que pode ser relacionado com as ideias defendidas nesta tese.¹³⁸ Esta exigência é fundamental para que os estudantes possam encontrar múltiplas e sugestivas vias de transacção com texto, o que leva a questionar a legitimidade de os avaliar relativamente à leitura de um texto que já conhecem, uma vez que «prompts based on texts in which the content is too familiar yield questionable evidence of reading ability» (*idem*: 353). «When students bring too much information and/or bias with them to the reading», acrescenta esta autora, «it is difficult to determine to what extent responses are based on actual reading, prior knowledge, or preconceived opinion» (*ibidem*). Isto faz todo o sentido sobretudo nos contextos em que se pretende

¹³⁷ Richard Beach fornece exemplos concretos dos diversos aspectos em que os alunos podem demonstrar ter progredido (BEACH, 1999: 216-219).

¹³⁸ No capítulo “Antes da Leitura” apresento os principais critérios que devem orientar a escolha de textos literários a ler com os alunos do Ensino Secundário, sendo um deles, precisamente, a riqueza ou plurissignificação das obras (pp. 132-133).

avaliar competência literária *per se*, por exemplo em provas nacionais ou regionais (que é o tipo de avaliação considerado no artigo citado).

No entanto, e tendo em conta a proposta aqui apresentada de ler *O Ensaio sobre a Cegueira* com uma turma do 12.º ano, é lícito que o professor e os alunos encarem o momento de avaliação como uma oportunidade para cada um apresentar o resultado das suas reflexões sobre a obra lida em conjunto, inclusivamente com recurso à consulta de notas pessoais, de bibliografia crítica, de apontamentos das aulas, e claro, do próprio romance. Isto não serve para demonstrar capacidade de reacção “imediata” à literatura, mas permite dar conta de todo um processo transaccional com o texto e com outros leitores através do qual uma primeira leitura, necessariamente mais incipiente, foi sendo aperfeiçoada e amadurecida. Assim, o enunciado pode envolver perguntas que impliquem o confronto das primeiras impressões com as reflexões finais sobre o texto, a comparação entre as expectativas iniciais e as perspectivas actuais, a consideração da forma como a discussão com outros leitores influenciou a visão pessoal da obra, o estabelecimento de pontos de contacto entre essa leitura e a de outros textos literários trabalhados, ou não, durante as aulas, entre outras questões cuidadosamente pensadas e formuladas, de modo a estimularem nos alunos a vontade de enveredar por caminhos interpretativos em que eles se sintam suficientemente à vontade e com liberdade para apresentar as suas reflexões de forma pessoal.

Poder-se-á questionar se será realmente possível que os alunos sejam criativos, que apresentem a “sua” leitura de uma obra que afinal foi amplamente discutida por todos. O mais natural é que as diferentes respostas acabem por convergir, reflectindo uma expectável consonância de pontos de vista, fruto do diálogo construtivo e da influência recíproca. Porém, e dada a importância de salvaguardar a integridade de cada transacção particular com o texto literário, o docente deve tentar estabelecer vias que possibilitem a expressão individual das experiências literárias. Pode formular as questões de forma a suscitar uma interpretação idiossincrática da obra, solicitando explicitamente aos alunos que integrem a leitura desenvolvida em conjunto na sua experiência pessoal, ou que relacionem a obra com outro texto literário à sua escolha, quer este tenha ou não tenha sido lido no âmbito das aulas. Pode, também, convidar os alunos a elaborarem um comentário crítico a um comentário crítico sobre o texto, pois ao ser confrontado com uma situação nova (a interpretação desse texto crítico, que não tenha lido antes), cada aluno estabelecerá a sua própria rede de ligações entre as ideias

expressas no comentário e a leitura conjunta da obra que todos terão mais ou menos presente. Pode, ainda, convidar os estudantes a manifestarem-se relativamente à adaptação cinematográfica do romance, se esta não tiver sido muito explorada nas sessões de discussão. E pode, também, dar a cada um a possibilidade de enunciar as perguntas a que se propõe responder, justificando a sua escolha, um procedimento menos ortodoxo mas eficaz, no que respeita ao exercício da liberdade interpretativa. Aliás, o próprio formato convencional da prova de avaliação ou do trabalho escrito pode ser revisto e ultrapassado, caso o docente seja capaz de conceber uma tarefa e um produto de avaliação que seja mais ajustado aos objectivos, como poderá ser o caso do *commonplace book*, referido no capítulo anterior (pp. 161-164), ou um diário de leitura que dê conta de todo o processo de transacção com o texto e com os outros leitores.

Dito isto, é recomendável considerar uma alternativa para os alunos que não tenham sido capazes de estabelecer uma transacção profícua com determinado romance em particular, o que significa dar-lhes a possibilidade de produzirem um texto para avaliação sobre outra obra literária que tenha sido abordada em aula. Poder-se-ia considerar até a hipótese de permitir aos estudantes discorrerem sobre a leitura de um texto literário que não fizesse parte do programa, mas que fosse da sua preferência. Porém, a leitura desenvolvida pelo aluno deve decorrer de um processo de maturação baseado no cruzamento com outras leituras e no diálogo com outros leitores, processo este que o professor também tem de conhecer, para poder apreciar o modo como o aluno interpreta e faz uso dessa relação dialógica para criar a sua própria leitura. Nesse sentido, as discussões em torno do texto que têm lugar na sala de aula (ou em fóruns e tertúlias nos quais a turma e o professor participem fora da escola) são de extrema importância não só por constituírem o meio de existência da construção de leituras partilhadas dos textos, mas também porque permitem aos alunos com mais dificuldade no envolvimento com certas obras observar o modo como os outros leitores desenvolvem e sustentam as suas interpretações: «[t]hose who didn't get as much from the works could at least see what might happen if the next selection works better for them» (PROBST, 2004: 240).

Finalmente, sugiro que o professor procure contrariar todas as formas de mecanização da avaliação (como do ensino), através da reinvenção constante de métodos e vias de discussão dos textos, que possam trazer continuamente alguma novidade aos modos de ler os mesmos textos e de avaliar os alunos de acordo com os

mesmos critérios. Se o ensino for centrado na experiência efectiva de leitura estética, é expectável que em cada ano, ou com cada turma, as obras ganhem um significado único e específico, à luz das experiências de transacção dialogadas entre os membros de cada pequena comunidade interpretativa. Todavia, é fácil cair na tentação de direccionar os estudantes para o caminho que permitirá reutilizar materiais pedagógicos e testes concebidos em anos anteriores. Os professores devem, pois, estar atentos a essa tendência, sobretudo quando ela representa o perigo de substituir a partilha de experiências e a construção de sentido(s) pela transmissão de leituras pré-concebidas, e de menosprezar as transacções individuais em nome da descrição e do louvor da *obra em si*.

Os momentos de avaliação são particularmente propícios a que o docente procure conduzir os estudantes à *sua* leitura do texto, se não através da formulação de perguntas “viciadas” pelos seus focos de interesse, pelo menos através da forma como avalia as respostas, pois serão naturalmente favorecidas as que forem ao encontro das suas próprias ideias, ou as que forem semelhantes às melhores respostas que já obteve para as mesmas perguntas. A este respeito, Sheridan Blau lamenta que, demasiadas vezes, «teachers assume that their experience, training, and age give them the authority to judge a reader’s transaction with a text, and they use their own readings as a benchmark» (BLAU, 2003: 224). E acrescenta: «[a] young reader is unlikely to read a text in the same way as the older, more experienced reader. Too seldom do we take into account the vast difference between our own situations and abilities and those of our students» (*ibidem*). É, pois, essencial que o professor se coíba de restringir as possibilidades criativas dos alunos – ainda assim, claro está, sujeitas a critérios de razoabilidade e coerência – e que se esforce por fazer com que cada momento de avaliação permita que os estudantes se apoiem nas discussões e reflexões que o precederam e ao mesmo tempo demonstrem que se empenharam numa experiência estética com a literatura.

O esforço de criar novos enunciados e novos temas de trabalho, em cada ano lectivo, será ínfimo, comparado com todo o trabalho que implica ensinar a literatura enquanto experiência. E nem sequer é difícil, apenas requer sensibilidade e atenção aos tópicos e às problemáticas que sobressaíram do diálogo de leituras, às questões que suscitaram maior interesse por parte dos estudantes e aos caminhos interpretativos que, tendo sido trilhados, ficaram parcialmente por explorar. Se fez tudo para que as aulas

sobre os textos literários estimulassem e respeitassem a transacção de cada um e a negociação de uma leitura conjunta, o professor nem se sentiria satisfeito em utilizar um enunciado que não fizesse justiça ao caminho percorrido ao longo da demanda interpretativa do texto. Assim, em diferentes anos lectivos, ou no mesmo ano, mas junto de turmas distintas, poderão ter sobressaído determinadas linhas de força em particular, que devem ser tidas em conta na concepção dos exercícios para avaliação. Se o *Ensaio sobre a Cegueira* foi discutido com especial incidência na reflexão sobre o mundo actual, e constantemente relacionado com aspectos da realidade quotidiana que apontam para a *banalidade* daquela situação aparentemente excepcional, as sugestões de comentário podem convidar a seguir essa linha de pensamento. Se as discussões sobre a obra incidiram sobre a misteriosa razão por que a mulher do médico nunca perde a visão, o mote para a produção escrita pode ser o desenvolvimento de uma explicação para esse facto. Se as aulas se centraram sobretudo na identificação de ecos e ressonâncias intertextuais, o enunciado de uma prova poderá convidar os estudantes a criar um texto em que apresentem um cruzamento de leituras. Em qualquer caso, é de considerar a possibilidade de os alunos poderem optar entre diferentes motes para a produção escrita, sendo até de contemplar possibilidades mais democráticas, como ser a própria turma a conceber o enunciado da prova ou o tema do trabalho. O que me parece essencial, sublinho, é que os testes de avaliação sejam desenhados de modo a suscitarem vontade de expressar pontos de vista e a permitir que cada aluno possa mostrar até onde conseguiu levar a sua leitura, no seio do diálogo com os outros e para além desse diálogo.

Uma última nota a acrescentar prende-se com a conveniência de considerar que as práticas de avaliação, como as de ensino, se enquadram num panorama que transcende o ano lectivo a que dizem respeito. Por outras palavras, o docente deve ter em conta que, mesmo quando conduz os estudantes por determinado caminho, eles podem, autonomamente e sem terem consciência disso, orientar-se numa direcção divergente. Quer isto dizer que não basta conceber formas de avaliar os alunos que estejam em consonância com um ensino da literatura enquanto experiência estética – como nem mesmo o envolvimento dos próprios estudantes no processo de avaliação garante que eles beneficiarão do seu carácter formativo. Como afirmei no início deste capítulo, mesmo quando as aulas se centram na leitura efectiva dos textos e na sua discussão interpretativa, é expectável que os alunos estejam mentalizados para se

sujeitarem a uma prova de avaliação “tradicional”, em que é suposto apresentarem respostas correctas às questões apresentadas. Por esse motivo, mais do que trabalhar isoladamente para contrariar o *status quo*, é importante que os professores ajam de forma concertada, orientando e preparando os alunos, desde o ensino básico, para lidarem com a literatura de forma empenhada, construtiva e crítica, ensinando-os a assumirem-se como leitores de facto, e não como receptores de leituras alheias.

O que está em causa, em última análise, não é apenas o tratamento da literatura na Escola – embora isto já seja suficiente para justificar uma mudança de paradigma. O desenvolvimento da competência literária dos estudantes, quando radicado na preocupação de formar leitores autónomos, criativos e profundos, contribui para que a aprendizagem seja perspectivada numa óptica progressista, que é favorecedora da democracia plena. Ao valorizar a *construção* do conhecimento, em lugar da sua transmissão e reprodução, esta forma de experimentar a literatura ajuda a fortalecer em cada indivíduo a confiança na sua capacidade para produzir saber, e – mais importante – ajuda a enraizar na consciência de cada um a importância de interpretar, analisar e avaliar, em lugar de aceitar acriticamente o que lhe é imposto, oferecido ou prometido (PROBST, 2004: 236). Obviamente, não pretendo sugerir que é fundamental educar para a irreverência, para o desafio da autoridade ou para a anarquia. Pretendo, sim, salientar a relevância de proporcionar, no ensino formal de uma sociedade democrática, oportunidades claras e eficazes de emancipação e desenvolvimento intelectual, para que cada indivíduo seja incentivado a participar de forma séria e positiva na vida das comunidades em que esteja inserido.

CONCLUSÃO

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras.

Antonio Candido

Aprendi a não tentar convencer ninguém. O trabalho de convencer é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonização do outro.

José Saramago

Escrevo esta conclusão no início de 2015, quando a Associação de Professores de Português prepara o 11.º Encontro Nacional, subordinado ao tema “Literatura e gramática: um diálogo infinito”. O título do encontro é elucidativo: persiste a visão do texto literário como instrumento pedagógico (de eleição, é certo) a utilizar ao serviço do ensino da língua.¹³⁹ Trata-se de uma perspectiva que domina sobretudo as leituras literárias promovidas no âmbito do Ensino Básico, mas que no Secundário também se evidencia, sob o princípio de que a complexidade do texto literário permite apurar competências literárias sofisticadas nos estudantes, sendo este um argumento de peso para justificar a sua presença no currículo.

Deste modo, e apesar de existir em paralelo a convicção no imperativo de transmitir aos alunos um legado cultural constituído por determinadas leituras “recomendadas”, poder-se-ia pensar que os objectivos e finalidades do ensino oficial

¹³⁹ Os interessados em participar no encontro são convidados a reflectir sobre temas como “Literatura e gramática: práticas letivas e linhas de articulação” e “Géneros de texto no ensino: interações entre a linguística e a literatura”. Estas sugestões de reflexão não implicam necessariamente que sobressaia do encontro, a realizar em Março de 2015, a conclusão de que a literatura serve sobretudo ou exclusivamente para ensinar gramática. Mas a forma como o tema é proposto mostra desde logo que se acredita ser profícuo o “diálogo” entre uma e outra. Os participantes são incentivados a reflectir, ao mesmo tempo, sobre as “didácticas da língua e da literatura”, porque não se concebe que a literatura possa ser tratada na Escola sem ser enquanto conteúdo dos programas de Português.

relacionados com a literatura favorecem a efectiva leitura dos textos por parte dos estudantes: só fazendo esforços interpretativos é que eles podem desenvolver e aperfeiçoar as competências, os conhecimentos e as atitudes subjacentes à mais apurada literacia. Por conseguinte, poder-se-ia pensar que a presente tese constitui uma espécie de reforço ou apologia das actuais condições em que a literatura é abordada no Ensino Secundário, uma vez que nela se argumenta em favor das situações de “convívio” entre os jovens e os textos literários.

Porém, a verdade é que esta tese se demarca intencionalmente do actual estado do ensino da literatura em Portugal, tal como ele se concretiza na prática, sob a orientação de um programa que favorece um convívio superficial com a literatura, no sentido em que se preza mais o saber veiculado sobre as “obras” do que a leitura efectiva que delas possa fazer cada estudante ou cada turma em particular. O “contacto directo” que se “privilegia” (BUESCU, MAIA, SILVA e ROCHA, 2014: 7) é fortemente condicionado por “tópicos de conteúdo” (*idem*: 11-27), estipulados à margem dos contextos particulares das leituras, é ditado por interpretações cristalizadas e, mesmo quando há espaço para que os alunos leitores questionem o texto, contemplam-se, essencialmente, as perguntas que os estudantes devem fazer, confrangidas *a priori* pelas respostas a que eles devem chegar.¹⁴⁰ Por mais estimulante que seja a complexidade desafiadora dos textos, o facto é que eles se encontram *decifrados* à partida pelo professor, que, mais tarde ou mais cedo, tem a função de transmitir aos alunos o seu *verdadeiro* sentido.

Ora, o que defendo são todas as formas de leitura literária em contexto escolar no âmbito das quais o sentido atribuído ao texto resulte inequivocamente da actividade interpretativa levada a cabo pelos membros da comunidade leitora que é cada turma. São todas as formas de ler e pensar sobre os textos literários num ambiente democrático e progressivo, em que as competências literária e o saber a elas associado sejam genuinamente construídos durante o processo único e irrepetível das interacções entre o professor e os alunos. Estas formas de didactizar a literatura, centradas na sua experimentação estética por parte dos jovens, parecem pertencer ao lado de fora da lógica do sistema, podendo talvez existir nos contextos em que se revelem eficazes

¹⁴⁰ Veja-se, a este respeito, o conjunto de propostas de José Augusto Cardoso Bernardes e Rui Mateus, que se revelam paradigmáticas quanto à forma como as leituras literárias que se promovem actualmente no Ensino Secundário podem parecer transaccionais, sem o serem de facto (BERNARDES e MATEUS, 2013).

enquanto estratégia para atingir os objectivos e finalidades previstos nos programas, isto é, desde que se acredite que contribuem para que os estudantes adquiram um melhor domínio da língua ou uma maior bagagem cultural. As leituras literárias raramente (ou nunca) são promovidas com base no argumento de que só se justifica ensinar literatura com respeito pelas relações transaccionais de cada leitor com os textos, isto é, colocando explicitamente a tónica no carácter *estético* da experiência de ler, assumindo a carga emocional, pessoal e transitória da sua concretização e afastando deliberadamente quaisquer directivas prévias no que respeita à “correcta” interpretação dos textos lidos.

Nos Estados Unidos da América, há mais de quatro décadas que muitos professores de literatura escrevem e publicam profusamente em prol de um ensino dinâmico e interactivo da literatura, centrado no desenvolvimento e no amadurecimento dos alunos enquanto leitores, enquanto indivíduos, enquanto cidadãos. O facto de esses textos não serem amplamente conhecidos entre nós mostra que, entre os professores portugueses, os objectivos e as prioridades do ensino da literatura no Secundário se identificam pouco ou nada com as linhas de orientação sugeridas por Robert Probst, Sheridan Blau, Richard Beach, Jeff Wilhelm, William Novak e todos os outros defensores da leitura estética da literatura na Escola. Mesmo aqueles que contactaram com as ideias de Louise Rosenblatt e dos seus seguidores permanecem ancorados às práticas e aos princípios “tradicionais”, observados e assimilados no contexto da sua formação escolar e académica.¹⁴¹ Os motivos para tal inércia são, naturalmente, diversificados: implementar alternativas exige mais tempo e trabalho, o carácter subversivo ou desafiador que uma atitude inovadora acarreta pode revelar-se prejudicial para os docentes que a queiram assumir, a falta de incentivo e de apoio nesse sentido, por parte de colegas e superiores, pode igualmente ser um elemento dissuasor, e a insegurança relativamente à implementação de novas práticas, relacionada com a falta de experiência, decerto também contribui para que os docentes mais sensíveis à necessidade de mudança se sintam incapazes de a levar a cabo. Acima de tudo, o próprio sistema instituído não favorece o interesse por outras perspectivas.

Dar lugar, no ensino, às leituras individuais dos textos por parte dos alunos não implica necessariamente que eles serão beneficiados na sua formação: não há forma de garantir que o “valor inspirador” da literatura surtirá efeito. Mesmo quando se partilha

¹⁴¹ É o caso de Carla Ferreira, que analisei no capítulo “Literatura como” (FERREIRA, 2012).

dos ideais subjacentes à defesa do ensino da literatura nos termos em que Rosenblatt o concebeu, pode pôr-se em causa a pertinência de nos alinharmos por eles, quando não existem sinais de que nas sociedades que o fazem as pessoas são mais tolerantes, mais sábias, mais sensíveis ou mais criativas do que na sociedade portuguesa, ou em qualquer outra em que as obras literárias sejam escolarizadas enquanto objecto de culto, mas não enquanto fonte de transacção. Efectivamente, como reconheci no capítulo “Literatura para quê?”, seria uma ingenuidade acreditar que a leitura literária torna as pessoas melhores. Não é lícito pensar que, por lerem e discutirem os textos nas aulas, em lugar de serem forçados a interiorizar informações sobre eles, os estudantes de uma determinada comunidade se tornam intelectual, espiritual e moralmente superiores aos de outras, em que não haja as mesmas oportunidades, no contexto da escolaridade obrigatória, de conviver genuinamente com a literatura.

Todavia, também não se justifica desacreditar o modelo transaccional de ensino da literatura com base no argumento de que esse modelo não traz benefícios observáveis à sociedade ou aos indivíduos. As variáveis, em ambos os casos, tornam impossível retirar conclusões válidas da comparação entre dois paradigmas de ensino da literatura nas escolas secundárias. Começando pelos textos que se lêem, pelos hábitos de leitura dos estudantes fora da Escola e pelos seus contextos socioculturais, passando pelas dinâmicas lectivas promovidas por cada professor e geradas em cada turma, até ao que se considera que poderão ser os “resultados”, positivos ou negativos, dos diferentes modos de ensinar literatura, existem tantos aspectos condicionantes do processo (que é não só de “aprendizagem”, mas também de maturação, desenvolvimento, potenciação, enriquecimento...), que é quase absurdo pretender efectuar estudos comparativos a este nível.

Imaginemos, porém, que se chega à conclusão de que muitos alunos que tiveram experiências autênticas e inspiradoras de ensino transaccional da literatura se revelam, depois, indivíduos marcadamente tolerantes, criativos, civicamente empenhados, construtivamente autocríticos, etc.. Poder-se-á provar que essas qualidades se desenvolveram neles graças à leitura estética da literatura? Será válido concluir, como fez Richard Rorty, que a dada altura uma sociedade se tornou mais civilizada graças ao esforço de centenas de milhares de professores, que fizeram com os alunos do Secundário a leitura (estética, naturalmente) de determinadas obras literárias em vez de

outras?¹⁴² De certo modo, é preciso acreditar que sim, que um convívio autêntico com os textos pode, de facto, tornar os alunos pessoas melhores – mesmo que isso não seja passível de medição ou verificação. Em primeiro lugar, como referi atrás, a Escola deve providenciar condições para que esse convívio aconteça, para que pelo menos alguns alunos, senão todos, possam usufruir dos benefícios que as transacções com a literatura podem oferecer. Esse é um dos direitos do homem, que a Escola tem o dever de proporcionar a todos os indivíduos.¹⁴³ Em segundo lugar porque, como é por demais sabido, o ensino tradicional da literatura não tem criado leitores ávidos, nem tão-pouco se pode dizer que contribui para que os estudantes se tornem indivíduos moralmente sãos, civicamente empenhados, intelectual e emocionalmente íntegros.

Um relacionamento próximo e genuíno com a literatura na Escola não garante nada, mas também não exclui nada. E esse não é apenas um direito dos estudantes, é também uma prerrogativa que o ensino oficial tem o dever de assumir em prol da própria literatura, tendo em conta que reconhece pública e explicitamente a importância da leitura literária para o desenvolvimento de competências essenciais nos indivíduos, bem como a responsabilidade de formar leitores para a vida. Se é verdade que o convívio com a literatura pode, nesse sentido, revestir-se de um carácter imprevisível, com o qual é difícil ou pelo menos desafiante lidar de forma sistemática e controlada, já que a literatura «age com o impacto indiscriminado da própria vida» (CÂNDIDO, 1972: 84), levar a cabo esse compromisso com coerência implica reconhecer que o potencial

¹⁴² Rorty referiu-se, numa palestra, ao facto de as atitudes que a Direita classificava pejorativamente como “politicamente correctas” terem tornado a América do Norte uma sociedade bastante mais civilizada: «the change in the way we treat one another has been enormous» (RORTY, 1997^a: 81). Para este filósofo, a mudança deveu-se, em grande parte, à forma como foi promovido, na escola, o contacto com a literatura: «[t]his change is largely due to the hundreds of thousands of teachers who have done their best to make their students understand the humiliation which previous generations of Americans have inflicted on their fellow citizens». E explicita: «[b]y assigning Toni Morrison’s *Beloved* instead of George Eliot’s *Silas Marner* in high school literature classes, and by assigning stories about the suicides of gay teenagers in freshman composition courses, these teachers have made it harder for their students to be sadistic than it was for those students’ parents» (*ibidem*). Evidentemente, tais efeitos do contacto com a literatura só terão sido possíveis por meio de *leituras estéticas* das obras em questão, embora Rorty atribua boa parte do mérito às “obras em si”, numa outra palestra (já aqui citada), em que atribui *valor inspirador* aos textos capazes de levar os leitores a pensar que a vida não se cinge àquilo que imaginavam (RORTY, 1997^b: 133). Ora, como procurei explicar ao longo desta tese, as obras em si, por mais qualidades que tenham, não fazem nada pelos leitores, se estes não encontrarem em si a predisposição para serem positivamente influenciados por elas. De outro modo, teríamos de negar que os nazis alguma vez leram os clássicos, tendo em conta as atrocidades que foram capazes de cometer.

¹⁴³ Como declarou Antonio Candido, «a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza» (CÂNDIDO, 1988: 186).

pedagógico da literatura não pode sujeitar-se à «pedagogia oficial», como advertiu o sociólogo brasileiro (*ibidem*).

Por outro lado, há que sublinhar a importância do papel dos professores na efectivação desse potencial. Nesse sentido, é fundamental que eles estejam dispostos a rever e a alterar as suas práticas. Na nova era em que nos encontramos, sustenta Dylan Wiliam num artigo intitulado “How do we prepare students for a world we cannot imagine?» (WILIAM, 2011), não basta reequacionar a função da Escola tendo em conta as mudanças tecnológicas, sociais e económicas que se repercutem na forma como as sociedades estão organizadas e nas possibilidades de empregabilidade e de realização pessoal dos indivíduos; é necessário perceber que as mudanças têm de se centrar na qualidade dos professores, cujo desempenho tem uma importância fulcral nos índices de sucesso escolar. Analisando os resultados de estudos comparativos como o PISA, o autor conclui que «it doesn’t matter very much which school you go to, but it matters very much which classrooms in that school you are in. And it’s not class size that makes the difference, nor is it the presence or absence of setting by ability—these have only marginal effects. The only thing that really matters is the quality of the teacher» (*ibidem*).

Ainda de acordo com a análise de Dylan Wiliam, as melhorias desejáveis nos resultados da aprendizagem dos estudantes devem ser procuradas não apenas através de processos de recrutamento mais criteriosos e exigentes, nem somente pela via do afastamento dos docentes menos aptos, mas sobretudo por meio do incentivo à mudança por parte dos docentes que estão integrados no sistema: «helping the teachers we already have to become better» (*ibidem*). Esta aposta, por sua vez, não reside propriamente no apuramento da sua formação científica – «partly because teacher subject knowledge is a small part of teacher quality» (*ibidem*), uma vez que o essencial é aumentar a eficácia do seu *desempenho*. «Changes in what teachers know or believe will not benefit students unless teachers also change what they do in classrooms» (*ibidem*). Este aspecto, que procurei destacar no presente trabalho – sobretudo nos capítulos “Literatura como?” e “Após a leitura” –, é de facto crucial no que ao ensino da literatura diz respeito: muitos dos professores que não hesitariam em valorizar a experiência estética da leitura literária por parte dos estudantes não desenvolvem uma prática de ensino efectivamente orientada por esse princípio. Trata-se de uma mudança sem dúvida difícil de concretizar, «because it involves changing long established

habits» (*ibidem*), mas não se justifica invocar a dificuldade como razão para desistir. No entanto, também é preciso reconhecer que tentar implementar alterações desse teor por meio de processos de “requalificação” dos professores provavelmente resulta naquilo a que Dylan Wiliam chama «bureaucratic distractions» (*ibidem*), sobretudo porque o que é preciso não é que os professores provem que sabem o que fazer, mas que mostrem que o fazem de facto.¹⁴⁴

O foco de atenção devem ser então as *estruturas* que sabemos serem necessárias para que os docentes alterem os seus hábitos, nomeadamente: «[t]eachers need to be able to exercise *choice*, to find ideas that suit their personal style, and they also need the *flexibility* to take other people’s ideas and adapt them to work in their classrooms» (*ibidem*). Além disso, uma vez que a mudança depende das atitudes que cada docente em particular vai tomando, passo a passo, «[t]eachers need to be *accountable* for developing their practice—the evidence is that left to their own devices, teachers improve their practice slowly—if at all» (*ibidem*). Finalmente, e porque a mudança efectiva das práticas quotidianas é realmente custosa, «teachers also need to be given *support* for change» (*ibidem*). Este apoio é sobretudo importante e pode ser mais consequente quando seja prestado por pares, por exemplo através de reuniões mensais («school-based teacher learning communities»), em que os docentes tenham a possibilidade de partilhar experiências e entreajudar-se na persecução dos objectivos específicos implicados pela mudança, uma prática que se tem revelado eficaz (WILIAM, 2007/2008).

Bem vistas as coisas, não é só a literatura que deve ser encarada como uma experiência transaccional. A própria *educação* é um processo transaccional, porque radica no relacionamento interpessoal, porque visa preparar os estudantes para as diversas transacções em que se envolvem e envolverão ao longo da vida, e porque decorre de relações transaccionais estabelecidas entre os docentes e as matérias de aprendizagem. Não há, pois, como escapar ao carácter processual, experimental, subjectivo, fluido e de certo modo inefável de qualquer processo de ensino e aprendizagem (WILHELM & NOVAK, 2011: 149). Contudo – ou talvez por isso – persiste a tendência para transmitir às crianças e adolescentes a ideia de que «they count

¹⁴⁴ Veja-se, a este respeito, outro artigo de Dylan Wiliam intitulado “Changing Classroom Practice”, em que o autor dá vários exemplos de casos em que os professores sabem exactamente que alterações devem fazer na sua prática lectiva para aumentar o sucesso dos seus alunos, abstendo-se no entanto de as implementar (WILIAM, 2008).

to the world only insofar as they fit its preset standards» (*idem*: 152). E, expectavelmente, sobrevive a crença de que também as obras literárias são importantes desde que contempladas por trás de uma panóplia de discursos previamente elaborados que explicam e justificam essa importância.

No fundo, a ideia-chave que aqui defendo devia ser trivial: quando é reconhecido, oficial e institucionalmente, que a literatura deve continuar a ser objecto de ensino, como sucede no momento presente, alguém que se propõe discorrer sobre a importância de levar os alunos a ler textos literários pouco ou nada acrescenta ao que já é convicção generalizada. No entanto, algo faz com que essa suposta trivialidade se torne suficientemente problemática para poder ser transformada em conteúdo de uma tese de doutoramento: algo que se prende, antes de mais, com o que se entende por *leitura*, porque *ler* é uma actividade complexa, passível de ser encarada sob diferentes perspectivas e, consequentemente, de ser promovida de diferentes maneiras. Se consideramos que o acto de ler é passível de ser substituído pelo acto de testemunhar a leitura de outrem, se considerarmos que ler equivale a recolher e interiorizar informações contidas num texto, facilmente a sujeição da literatura à leitura *eferente* é encarada com naturalidade e a leitura “literária” é compatibilizada com práticas didácticas expositivas. Todavia, se acreditarmos que ler é uma experiência insubstituível, sobretudo quando se trata de ler literatura («ninguém pode ler um poema por nós», para recordar a fórmula de Rosenblatt), então poderemos ter dificuldade em conceber práticas de ensino compatíveis com a liberdade essencial que a leitura exige. Inversamente, quem acredita que os textos literários devem figurar no currículo escolar porque é fundamental que os alunos aprendam determinados conteúdos a partir deles resistirá à ideia de que a sua abordagem seja promovida em moldes que salvaguardem a integridade das transacções individuais dos alunos com os textos, já que tal flexibilização compromete a transmissão desses conteúdos.

Para aceitar esta tese, é preciso reconhecer que o ensino da literatura só tem condições para fazer justiça à própria literatura se for capaz de se auto-negar, ou de se afirmar como *outra coisa* que não ensino. Quando se propõe que a abordagem da literatura na Escola seja centrada no objectivo de proporcionar uma experiência única aos estudantes, muito mais do que no propósito de lhes transmitir informações sobre textos e autores, o processo deixa de poder ser encarado como *ensino*, pelo menos no sentido convencional do termo, o que para certos professores constitui uma ameaça,

uma vez que para eles é inquestionável que o acto de ensinar consiste «[n]uma actividade *nobre*, mesmo que hoje socialmente desqualificada» (BUESCU, 2013: 12). Assim, é natural que muitos defensores do ensino da literatura se sintam lesados por esta defesa do “ensino” da literatura em particular, que o insere entre aspas redutoras. Porém, se para eles é mais importante retirá-las do que salvaguardar a autenticidade da experiência literária dos alunos, talvez não sejam verdadeiros defensores da literatura, mas essencialmente defensores do ensino. Ora, ainda que me mova o desejo de garantir à literatura um lugar na Escola, a minha prioridade, como espero ter deixado claro, não é essa. Atrevo-me a concluir que, se para poder figurar no currículo, a literatura tem de continuar a ser apenas *ensinada*, mais vale excluí-la de vez e deixá-la existir livremente, desligada dos imperativos que a tentam domar e transformar noutra coisa. Acredito que, pela mão de muitos professores, ela encontraria formas de voltar a entrar na Escola e de oferecer aos estudantes mais benefícios do que a sua didactização convencional alguma vez conseguiu trazer.

BIBLIOGRAFIA

AAVV,

2005 *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

AAVV,

2003 *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento - Actas da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página.

ABRANTES, Maria de Fátima Almeida,

2007 *O Olhar na Obra de Saramago: do período formativo ao Ensaio sobre a Cegueira*. Dissertação de mestrado em Literatura Portuguesa. Viseu: Faculdade de Letras, Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa.

ADLER, Richard,

1974 “Answering the unanswered question”, in Allan Berger & Blanche Hope Smith (eds.), *Re-Vision: Classroom Practises in Teaching English, 1974-1975*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 72-76. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097708.pdf>, consultado a 12/02/2015.

AGATHOCLEUS, Tanya, & Ann C. Dean (eds.),

2003 *Teaching Literature: a Companion*. New York: Pallgrave MacMillan.

AGUILERA, Fernando Gómez de (org.),

2010 *José Saramago nas suas Palavras*. Lisboa: Caminho.

ALTIERI, Charles,

2003 “Taking Lyrics Literally: Teaching Poetry in a Prose Culture”, in Tanya Agathocleus & Ann C. Dean (eds.), *Teaching Literature: a Companion*. New York: Pallgrave MacMillan, pp. 80-101.

ALMEIDA, Onésimo Teotónio,

- 2003 “A Mundividência Saramaguiana ou a Coerência na Busca da Materialização da Ordem Necessária”, in Maria Leonor Machado de Sousa *et al.* (org.), *Em Louvor da Linguagem: Homenagem a Maria Leonor Carvalhão Buescu*. Lisboa: Colibri, pp. 23-30.

ALVES, Manuel Soares,

- 1996 A Literatura, a Escola e os Jovens. Dissertação de mestrado em Educação (Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas). Braga: Universidade do Minho.

AMARAL, Fernando Pinto do,

- 2004 “Ensinar literatura hoje”, in Carlos Mendes de Sousa e Rita Patrício (org.), *Largo Mundo Alumiado: Estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*, vol. I. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, pp. 343-355.

ANDERSON, Norman Elliott,

- 1997-2013 “Commonplacing in the Spiritual Traditions: A Bibliography”, <<http://home.comcast.net/~walkswithastick/commonpl.html>>, consultado a 15/09/2014.

APP,

- 2013 “Parecer sobre o programa e metas curriculares de português do Ensino Secundário, dezembro de 2013”, <<http://www.app.pt/5577/parecer-sobre-o-programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-secundario-dezembro-de-2013/>>, consultado a 02/12/2013.

APPLEBEE, Arthur N.,

- 1974 *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History*. Urbana: National Council of Teachers of English. Documento digital: <http://www.ncte.org/library/nctefiles/centennial/tradition-reform.pdf>, consultado a 21/05/2014.

ARENDT, Hannah,

- 1958 *The Human Condition*. Chicago: Chicago University Press.

ARIAS, Juan,

2000 *José Saramago: O amor possível*. Lisboa: D. Quixote.

ARNAUT, Ana Paula,

2006 “José Saramago: singularidades de uma morte plural”, *Revista de Letras*, série II, n.º 5, pp. 107-120.

2008 *José Saramago*. Lisboa: Edições 70.

AZINHEIRA, Teresa, e Conceição Coelho,

1995 *Uma Leitura de Memorial do Convento de José Saramago*. Venda Nova: Bertrand.

BAPTISTA, Abel Barros,

2004 *Ensaaios Facetos*. Lisboa: Cotovia.

BAPTISTA-BASTOS,

1996 *José Saramago: Aproximação a um Retrato*. Lisboa: D. Quixote.

BARBOSA, João, e Vítor Alaiz,

1994 “Explicitação de Critérios – exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem”, in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Documento digital: www.dgidec.min-edu.pt/.../explicitacao_criterios.pdf, consultado a 18/11/2014.

BAUERLEIN, Mark,

2011 “Too Dumb for Complex Texts?”, *Educational Leadership*, vol. 68, no. 5, pp. 28-33. Documento digital: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Too-Dumb-for-Complex-Texts%C2%A2.aspx>, consultado a 24/01/2014.

BEACH, Richard,

1999 “Evaluating Students’ Response Strategies in Writing about Literature”, in Charles Cooper & Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers’ Knowledge About Text, Learning, and Culture*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 195-221. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423540.pdf>, consultado a 27/11/2014.

BEACH, Richard, Deborah Appleman, Susan Hynds & Jeffrey Wilhelm,

2011 *Teaching Literature to Adolescents*. 2nd ed.. New York: Routledge.

BENJAMIN, Walter,

1936 “The Storyteller: Reflections on the works of Nikolai Leskov”, in Walter Benjamin, *Essays and Reflections*. New York: Schocken Books, 1969. Documento digital: <http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/storyteller.pdf>, acedido a 30/12/2014.

BERGER, Allan, & Blanche Hope Smith (eds.),

1974 *Re-Vision: Classroom Practices in Teaching English, 1974-1975*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097708.pdf>, consultado a 12/02/2015.

BERNARDES, José Augusto Cardoso,

2005^a “A Literatura no Ensino Secundário: Excessos, Expições e Caminhos Novos”, in Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (org.), *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 93-131.

2005^b *Como Abordar... a Literatura no Ensino Secundário: Outros caminhos: ensino secundário*. Porto: Areal.

BERNARDES, José Augusto Cardoso e Rui Afonso Mateus,

2013 *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

BERTRAND, Yves, e Paul Valois,

1987 *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*, Instituto Piaget: Lisboa.

BERRINI, Beatriz,

1998 *Ler Saramago: o Romance*. Lisboa: Caminho.

BESSE, Maria Graciete,

[2008] *José Saramago e o Alentejo: entre o real e a ficção*. [s.l.]: Casa do Sul.

BLACK, Paul,

2006 “Assessment for learning in the classroom”, in John Gardner (ed.), *Assessment and learning*. London: SAGE, pp. 9-25.

BLACK, Paul, Chris Harrison, Claire Lee, Bethan Marshall & Dylan Wiliam,

2003 *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.

BLACK, Paul, & Dylan Wiliam,

1998 “Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, no. 1, pp. 7-74. Documento digital: <http://content.cqu.edu.au/FCWeb/getFile.do?id=24450>, consultado a 20/11/2014.

BLAU, Sheridan D.,

2003 *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: Heinemann.

BLEICH, David,

1975 *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*. Urbana: National Council of Teachers of English.

1978 *Subjective Criticism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

BLOOM, Harold,

1995 *The Western Canon: The Books and the School of Ages*. New York: Riverhead.

2000 *How to Read and Why*. London: Fourth Estate.

BOGGINO, Norberto,

2009 “A avaliação como Estratégia de Ensino. Avaliar processos e resultados”. Trad. Gabriela Lourenço. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, pp. 79-85.

BOOTH, Wayne C.,

1988 *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

BORGES, António José,

2010 *José Saramago: Da Cegueira à Lucidez*. Sintra: Zéfiro.

BRAGA, Mirian Rodrigues,

1999 *A Conceção de Língua de Saramago: O confronto entre o dito e o escrito*. São Paulo: Arte & Ciência.

BRANCO, António,

2001 “O programa de Literatura Portuguesa no Ensino Secundário: o último reduto?”, *Revista Portuguesa de Educação*, 14, n.º 002. Braga: Universidade do Minho.

BRUNS, Cristina Vischer,

2011 *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*. New York: The Continuum International Publishing Group.

BUESCU, Helena Carvalhão,

2011 “Literatura, Cânone e Ensino”, *Revista de Estudos Literários*, 1. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, pp. 59-84.

2013 *Experiência do Incomum e Boa Vizinhaça: Literatura Comparada e Literatura-Mundo*. Porto: Porto Editora.

BUESCU, Helena, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha,

2013 *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário* [Versão preliminar]. [s.l.]: Ministério da Educação e Ciência. Documento digital: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=61>, consultado a 17/07/2014.

2014 *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. [s.l.]: Ministério da Educação e Ciência. Documento digital: <http://www.dgidec.min-edu.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=60>, consultado a 17/07/2014.

BUTLEN, Max, et Violaine Houdart-Merot (org.),

2009 *Interpréter et transmettre la littérature aujourd’hui*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.

CALVINO, Italo,

2006 *Seis Propostas para o Próximo Milénio: (Lições Americanas)*. Trad. José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema.

2009 *Porquê Ler os Clássicos*. Trad. José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema, 2009.

CANDIDO, Antonio,

1988 “O direito à Literatura”, in Antonio Candido, *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, pp. 169-191.

1972 “A literatura e a formação do homem”, in Antonio Candido, *Textos de Intervenção*. Sel., apr. e notas Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades, 2002, pp. 81-90.

CARLSEN, G. Robert,

1980 *Books and the Teenage Reader: A Guide for Teachers, Librarians, and Parents*. New York: Harper and Row.

CARVALHO, Rómulo de,

2001 *História do Ensino em Portugal*. 3.^a ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTRO, Rui Vieira de,

2008 “A Reconfiguração Contemporânea da Identidade do Professor de Português: Tendências e Possibilidades”, in Carlos REIS (org.), *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. [Lisboa]: DGIDC.

CASTRO, Rui Vieira de, e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa,

1999 *Entre Linhas Paralelas: Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

CEIA, Carlos,

1999 *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Colibri.

2001 “Professing Literature: Teacher-Response Criticism”. [Conference 2001, International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, Amsterdão, Holanda, 11-13 de Julho de 2001]. Documento digital: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/professing_literature.pdf, consultado a 17/10/2012.

2002^a “A Educação do Professor de Literatura”. [s.l.]: [s.n.]. Documento digital: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/educacao_prof_lit.pdf, consultado a 17/10/2012.

- 2002^b *O que é Ser Professor de Literatura?* Lisboa: Colibri.
- 2007 *A Construção do Romance: Ensaios de Literatura Comparada no Campo dos Estudos Anglo-Portugueses.* Coimbra: Almedina.
- 2009 s.v. “Géneros Literários”, *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>, consultado a 18/12/2009.
- 2010 s.v. "Alegoria", *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado a 03/07/2014.
- 2012 “Profissão: professor de literatura”, *Entreletras*, vol. 3, n.º 1, 195-214. Documento digital: [http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/\(14_profiss%C3%A3o_professor_de_literatura_carlos_ceia\).pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/(14_profiss%C3%A3o_professor_de_literatura_carlos_ceia).pdf), consultado a 17/10/2012.

CHACE, William M.,

- 2009 “The Decline of the English Department: How it happened and what could be done to reverse it”, *The American Scholar*, Autumn, 2009. Documento digital: <http://www.theamericanscholar.org/the-decline-of-the-english-department>, consultado a 18/10/2012.

CHORÃO, João Bigotte,

- 1986 *O Escritor na Cidade.* Lisboa: Verbo.

CHOW, Grace Hui-Tzu, & Nicholas Edge,

- 2012 “«They are Happier and Having Better Lives than I am»: The Impact of Using Facebook on Perceptions of Others’ Lives”, *Ciberpsychology, Behavior and Social Networking*, vol. 15, no. 2. Documento digital: <http://online.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/cyber.2011.0324>, consultado a 09/04/2014.

CLAGGET, Fran,

- 1999 “Integrating Reading and Writing in Large-Scale Assessment”, in Charles Cooper & Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers’ Knowledge About Text, Learning, and Culture.* Urbana: National Council of

Teachers of English, pp. 344-365. Documento digital:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423540.pdf>, consultado a 27/11/2014.

COELHO, Eduardo Prado,

- 1979 *A Letra Litoral: Ensaio sobre a literatura e seu ensino*. Lisboa: Moraes.
- 1987 *Os Universos da Crítica: Paradigmas nos Estudos Literários*. Lisboa: Edições 70.
- 1992 “De corpo perdido”. *Público*, 3/4/1992. Suplemento “Leituras”, p. 12.
- 1997 “O Ensaio em Geral”, in *O Cálculo das Sombras*. Porto: ASA, pp. 18-49.
- 1998 “Um reino de palavras”, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, vol. XVIII, n.º 732, pp. 10-11.

COELHO, Maria da Conceição (coord.)

- 2001 *Programa de Literatura Portuguesa: 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º anos Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. [Lisboa]: Ministério da Educação.
- 2001/2002 *Programa de Português: 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. [Lisboa]: Ministério da Educação.

COELHO, Maria da Conceição, e Maria Teresa Azinheira,

- 1997 *Memorial do Convento de José Saramago*. Mem Martins: Europa-América.

COLLINI, Stefan (dir.),

- 1993 *Interpretação e Sobreinterpretação*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Presença.

COLLINS ENGLISH DICTIONARY,

- 2012^a “commonplace” (s.v.). *Collins English Dictionary - Complete & Unabridged. Digital Edition*, <<http://dictionary.reference.com/browse/commonplace>>, consultado a 19/09/2014.
- 2012^b “commonplace book” (s.v.). *Collins English Dictionary - Complete & Unabridged. Digital Edition*, <<http://www.collinsdictionary.com/>>, consultado a 19/09/2014.

COOPER, Charles, & Lee Odell,

- 1999 “Introduction: Evaluating Student Writing—What Can We Do, and What Should We Do?”, in Charles Cooper & Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: The Role of Teachers’ Knowledge About Text, Learning, and Culture*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. vii-xiii. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423540.pdf>, consultado a 27/11/2014.

COMPAGNON, Antoine,

- 2007 *Para que Serve a Literatura?*. Trad. José Domingues de Almeida. Porto: Deriva, 2010.

CRUZ, Vitor,

- 2007 *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Porto : Lidel.

CUNHA, Carlos Manuel Ferreira da (ed.),

- 2011 *Escrever a Nação: Literatura e Nacionalidade (Uma Antologia)*. Guimarães: Opera Omnia. Documento digital: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22435/1/Escrever%20a%20na%C3%A7%C3%A3o.pdf>, consultado a 13/02/2014.

CUNHA, Fernanda,

- 2012 *A paisagem e as palavras que lá estão: Levantado do Chão, um romance político*. Lisboa: Apenas Livros.

CUNNINGHAM, James W.,

- 1987 “Toward a pedagogy of inferential comprehension and creative response”, in R. Tierney, P. Andres & J. Mitchell (eds.), *Understanding Readers’ Understanding : Theory and Practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 229-255.

CUSTÓDIO, Pedro Balaus,

- 2004 *A Leitura e o Cânone Literário nos Programas de Português: Uma década de mudanças (1991-2001)*. Tese de doutoramento em Letras, Literaturas e Línguas Modernas (Didáctica da Língua Portuguesa). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

DARNTON, Robert,

- 2000 “Extraordinary Commonplaces”, *The New York Review of Books*, 21/12/2000.
Documento digital:
<http://www.nybooks.com/articles/archives/2000/dec/21/extraordinary-commonplaces/>, consultado a 15/09/2014.

DAVIDSON, Cathy N., & David Theo Goldberg,

- 2010 *The Future of Thinking: Learning institutions in a digital age*. Cambridge: The MIT Press.

DAVIS, Hilary E.,

- 1996 “The Double-Bind of “Double Duty””, *Philosophy of Education*, pp. 164-167.
Documento digital:
<http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/viewFile/2258/953>, consultado a 26/05/2014.

DAVIS, Philip,

- 1992 *The Experience of Reading*. London: Routledge.

DEWEY, John,

- 1916 *Democracy and Education*. [s.l.]: Simon Brown, 2011.
1934 *Art as Experience*. New York: Penguin, 2005.

DÍAS BARRIGA, Ángel,

- 1991 *Didáctica: Aportes para una Polémica*. Buenos Aires: Aique.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes, José A. Brandão de Carvalho e Rui Vieira de Castro (org.),

- 2009 *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera.
Documento digital: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12033>, consultado a 23/04/2014.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes, e Rui Vieira de Castro (org.),

- 2005 *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina.

DISSANAYAKE, Ellen,

1998 *What is Art For?* Washington: The University of Washington Press.

DOIN, German, e Verónica Guzzo,

2012 *La Educación Prohibida*. Documento digital: www.educacionprohibida.com, consultado a 02/11/2012.

DUARTE, Inês, e Paula Morão (org.),

2006 *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri.

DUARTE, Isabel Margarida,

2008 “Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: O Texto, no Cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literários”, *Língua Portuguesa: Educação & Mudança*. Rio de Janeiro: Europa, pp. 210-232.

DUARTE, João Ferreira,

2006 *A Lição do Cânone: Uma auto-reflexão dos estudos literários*. Lisboa: Colibri / Centro de Estudos Anglisticos da Universidade Nova.

2010 s.v. “Cânone”, *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado a 13-02-2014.

DUDLEY, Martha,

1997 “The Rise and Fall of a Statewide Assessment System”, *English Journal*, 86 (1), pp. 15-20.

DUDLEY-MARLING, Curt, & Carole Edelsky (eds.),

2001 *The Fate of Progressive Language Policies and Practices*. Urbana: National Council of Teachers of English. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454521.pdf>, consultado a 04/12/2014.

DUNN, Karee E., & Sean W. Mulvenon,

2009 “A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education”, *Practical Assessment Research & Evaluation*, vol. 14, no. 7, pp. 1-11. Documento digital: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>, consultado a 13/11/2014.

EAGLETON, Terry,

1983 *Literary Theory: an introduction*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

ECO, Umberto,

1984 *Conceito de Texto*. Trad. Carla de Queiroz. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

1979 *Leitura do Texto Literário: Lector in Fabula*. Trad. Mário Brito. Lisboa: Presença, 1993.

2003 *Sobre Literatura*. Trad. José Colaço Barreiros. Algés: Difel.

EDMUNDSON, Mark,

2004 *Why Read?* New York: Bloomsbury.

EGÉA-KUEHNE, Denise,

1996 “Neutrality in Education And Derrida’s Call for “Double Duty”, *Philosophy of Education*, pp. 154-163. Documento digital: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2257/952>, consultado a 27/05/2014.

FALCÃO, Alzira,

2002 *Como abordar Memorial do Convento: Proposta de estudo em 15 aulas*. Porto: Areal.

FERNANDES, Cidália,

2010^a *Chamo-me... José Saramago*. Lisboa: Didáctica.

2010^b *Memorial do Convento: Análise*. Lisboa: Plátano.

FERNANDES, Domingos,

2009 “Avaliação das Aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade”, *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, pp. 87-99.

FERNANDEZ, Perfecto Cuadrado,

1999 “O Ensino(!) da Literatura(?)”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 73-76.

FERRAZ, Maria José, et alii,

1994^a “Avaliação sumativa: algumas notas”, in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Documento digital: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-edu.pt%2Favaliacao%2Fdata%2Favaliacao%2FEnsino_Secundario%2FDocumentos%2Favaliacao_sumativa.pdf&ei=yK7YVPGDKMbrUs-mg8gF&usg=AFQjCNGYW7f6C17IbYn4eqecZyNRi645eA&sig2=TeOy9as5su4WaNkYp8H29Q&bvm=bv.85464276,d.d24, consultado a 13/11/2014.

1994^b “Avaliação criterial / Avaliação normativa” , in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Documento digital: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-edu.pt%2Favaliacao%2Fdata%2Favaliacao%2FEnsino_Secundario%2FDocumentos%2Favaliacao_criterial.pdf&ei=uq7YVIPgJYP6UuzhgqgF&usg=AFQjCNHtCA4lk3MiG25iFYfcJCKSm7SCsA&sig2=IJYCvJwxXeZLDVCn48EWGQ&bvm=bv.85464276,d.d24, consultado a 13/11/2014.

FERRAZ, Maria de Lurdes,

1987 “O ensino da literatura e a lição desconstrucionista de Paul de Man”, *Colóquio/Letras*, 100, pp. 141-144.

FERREIRA, Ana Maria Saldanha Dias,

1998 *Literatura e Literaturas no Ensino da Língua: algumas propostas pedagógico-didáticas*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

FERREIRA, Carla,

2012 *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: Percursos de Leitura da Narrativa*. Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras.

FISH, Stanley,

1980 *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Documento digital:

<http://www.english.unt.edu/~simpkins/Fish%20Acceptable.pdf>, acessado a 12/02/2015.

FONSECA, Fernanda Irene da,

- 2000 “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”, in Carlos Reis *et al.* (org.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras, pp. 37-45.

FONTES, Carlos,

- [s.d.] “Paradigmas Educativos”, *Navegando na Educação*, <<http://educar.no.sapo.pt/PARADIGM.htm>>, consultado a 11/11/2011.

FREDERKING, Volker, et alii,

- 2012 “Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy”, *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 12, pp. 1-24. Documento digital: <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/methodenlehre/Mitarbeiter/personal/henschel/text1/>, consultado a 12/02/2015.

FREGE, Gottlob,

- 1948 “Sense and Reference”, *Philosophical Review*, 57, No. 3, May 1948, pp. 209-230. Documento digital: <http://dkrause.cfh.ufsc.br/pg/cursos/selecaoartigos/sensereference.pdf>, consultado a 09/09/2014.

GAGO, Carla,

- 1999 “A «banalidade do mal» em *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago”, in Briesemeister & Schönberger (org.), *Von José Saramago, Fiama Hasse Pais Brandão und dem Sexameron: zur Literatur der neunziger Jahre in Portugal und Brasilien*. Frankfurt am Main: TFM, pp. 39-50.
- 2004 “Trevas na Utopia: de *Ensaio sobre a Cegueira* a *A Caverna* em José Saramago”, *Semear: Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses*, 9, pp. 303-316.

GARBER, Marjorie,

2012 *The Use and Abuse of Literature*. New York: Anchor Books.

GENETTE, Gerard,

1986 *Introdução ao Arquitexto*. Trad. Cabral Martins. Lisboa: Vega.

GIASSON, Jocelyne,

1990 *A Compreensão na Leitura*. Trad. Maria José Frias. Porto: Asa, 2000.

GINSBURG, Herbert, & Sylvia Oppper,

1988 *Piaget's Theory of Intellectual Development*. 3rd ed.. New Jersey: Prentice-Hall.

GONÇALVES, Maria Neves, Fernando E. Reis e M. Manuela Ventura Santos,

2007 *Memorial do Convento: O Texto em Análise*. Lisboa: Texto.

GOULART, Rosa Maria,

2001 *Literatura e Teoria da Literatura em Tempo de Crise*. Braga: Angelus Novus.

GRAFF, Gerald,

1987 *Professing Literature: An institutional history*. Chicago: University of Chicago Press.

GREGÓRIO, Isabel Maria Travessa,

2005 Os Objectivos na Educação Literária: Contributos para uma reflexão acerca dos objectivos de aprendizagem no ensino da literatura, no ensino secundário. Dissertação de mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares. Lisboa: Universidade Aberta.

GULLORY, John,

1990 "Canon", in Frank Lentricchia, Thomas McLaughlin (org.), *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

1993 *Cultural Capital: The problem of literary canon formation*. Chicago: The University Press.

GUSMÃO, Manuel,

1995 "Literatura e conhecimento", *Românica*, 4. Lisboa: Cosmos, pp. 151-167.

- 2003 “A Literatura no Ensino da Língua Materna”, *Românica*, 12. Lisboa: Departamento de Literaturas Românicas Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa / Colibri, pp. 241-245.
- 2011^a “O sentido histórico na ficção de José Saramago: notas de um caderno de leituras”, in Manuel Gusmão, *Uma Razão Dialógica: Ensaio sobre Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria* Lisboa: Avante!, 2011, pp. 279-311.
- 2011^b *Uma Razão Dialógica: Ensaio sobre Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria*. Lisboa: Avante!.

HABERMAS, Jürgen,

- 1991 *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Trad. Thomas Burger. Cambridge: MIT Press. Documento digital:
http://pages.uoregon.edu/koopman/courses_readings/phil123net/publicness/habermas_structural_trans_pub_sphere.pdf, consultado a 16/05/2014.

HARTNEY, Elisabeth,

- 2011 “What are Screenagers?”, *About.com*,
http://addictions.about.com/od/internetaddiction/g/what_are_screenagers.htm,
 consultado a 20/02/2014.

HIRSCH, E. D.,

- 1967 *Validity in Interpretation*. New Haven: Yale University Press.

HOUDART-MEROT, Violaine,

- 2004 *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Paris: Hachette.
- 2011 “Por um humanismo contemporâneo: Algumas propostas para ensinar hoje a literatura”, *Palavras*, 39/40. Lisboa: APP, pp. 103-114.

HOUAISS, Antônio, e Mauro Villar de Salles,

- 2002 *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2007.

INFOPÉDIA

- 2003-15 “lugar-comum” (s.v.). *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, <<http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/lugar-comum>>, consultado a 19/09/2014.

INGARDEN, Roman,

- 1979 *A Obra de Arte Literária*. Trad. Albin E. Beau, Maria da Conceição Puga, João F. Barrento; pref. Maria Manuela Saraiva. 2.^a ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ISER, Wolfgang,

- 1972 “The Reading Process: A Phenomenological Approach”, *New Literary History*, 3 (2), pp. 279-299.
- 1980 *The act of Reading: A theory of aesthetic response*, Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- 2001 “A ficcionalização como dimensão antropológica da literatura” (trad. Alexandra Lopes), in Helena Buescu, João Ferreira Duarte e Manuel Gusmão (org.), *Floresta Encantada: Novos caminhos da literatura comparada*. Lisboa: D. Quixote, pp. 101-120.

JACINTO, Conceição, e Gabriela Lança,

- 2008 *Análise da Obra Memorial do Convento*. Porto: Porto Editora.

JACKSON, K. David,

- 1999 “Problemas Actuais no Ensino da Literatura”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 89-91.

JAUS, Hans Robert,

- 1994 *A Literatura como Provocação: História da Literatura como Provocação Literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática.

JOUE, Vicent,

- 2010 *Pourquoi étudier la littérature?* Paris: Armand Collin.

JÚDICE, Nuno,

1999 “O Lugar da Alegria”. *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 59-63.

2010 *ABC da Crítica*. Lisboa: D. Quixote.

JUSDANIS, Gregory,

2010 *Fiction Agonistes: In Defense of Literature*. Stanford: Stanford University Press.

KALEVSKA, Anna,

2000 “As modalizações anti-épicas na narrativa portuguesa contemporânea: José Saramago, António Lobo Antunes e Mário Cláudio”, *Veredas*, vol. 3, tomo II, pp. 371-387.

KECHIKIAN, Anita,

1993 *Os Filósofos e a Educação*. Trad. e apres. Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes Correia. Lisboa: Colibri.

KERMODE, Frank,

1991 *Formas de Atenção*. Trad. Maria Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70.

KNOLES, Lucia,

2001 “How to Construct a Commonplace Book”. Documento digital: <http://www1.assumption.edu/users/lknoles/commonplaceassign.html>, consultado a 15/09/2014.

KOHN, Alfie,

2008 “Progressive Education: Why It’s Hard to Beat but Also Hard to Find”, *Independent School*, Spring 2008. Documento digital: <http://www.alfiekohn.org/teaching/progressive.htm>, consultado a 06/05/2014.

2010 “How to Create Nonreaders: Reflexions on Motivation, Learning, and Sharing Power”, *English Journal*, vol. 100, no. 1. Documento digital: <http://www.alfiekohn.org/teaching/nonreaders.htm>, consultado a 07/05/2014.

2011 ““Well, Duh!” -- Ten Obvious Truths That We Shouldn’t Be Ignoring”, *American School Board Journal*, April 2011. Documento digital: <http://www.alfiekohn.org/teaching/duh.htm>, consultado a 07/05/2014.

KROSS, Ethan, et alii,

- 2013 “Facebook Use Predicts Declines in Subjective Well-being in Young Adults”,
Public Library of Science,
<<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0069841>>, consultado a 09/04/2014.

KUNDERA, Milan,

- 1987 *A Arte do Romance*. 2.^a ed. Trad. Luísa Feijó e Maria João Delgado. Lisboa: D. Quixote, 2002.

LEITE, Sara de Almeida,

- 2010 s.v. “Leitor”, *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado a 07-02-2014.
- 2012 “Repensar o romance e o seu ensino: para valorizar a complexidade didática de um género”, *Palavras*, 41. Lisboa: APP, pp. 23-29.

LENTRICCHIA, Frank, & Thomas McLaughlin (eds.),

- 1990 *Critical Terms for Literary Study*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

LEWIS, Clive Staples,

- 2003 *A Experiência de Ler*. Trad. Carlos Grifo Babo. Porto: Porto Editora.

LIMA, Isabel Pires de,

- 1995 «Literatura e Ensino da Literatura no Fim-do-Século: na Esteira da Circulação de Sentidos», *Românica: Revista de Literatura*, n.º 4. Lisboa: Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 181-188.
- 1998 “Saramago pós-moderno ou talvez não”, in [s.a.], *Actas do Quinto Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Oxford / Coimbra: Lidel, pp. 933-941.

LIMA, Sílvio,

- 1944 *Ensaio sobre a Natureza do Ensaio*. Coimbra: Arménio Amado.

LOPES, Silvina Rodrigues,

- 1994 *A Legitimação em Literatura*. Lisboa: Cosmos.

- 1999 “O Ensino da Literatura como Aproximação ao Paradoxo”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 17-25.

LOURENÇO, Eduardo,

- 1994 “Sobre Saramago”, in Eduardo Lourenço, *O Canto do Signo: Existência e Literatura (1957-1993)*. Lisboa: Presença, pp. 180-188.

LYOTARD, Jean-François,

- 1979 *La Condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris: Minuit. Ed. consultada: *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1997.
- 1993 “O Saber já não é Meio de Emancipação”, in Anita Kechikian, *Os Filósofos e a Educação*. Trad. Manuel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes Correia. Lisboa: Colibri.

MACHADO, Eusébio André,

- 1999 “Lyotard e a Legitimação Paralógica do Ensino da Literatura”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 43-50.

MACKNIGHT, Eric T.,

- 2003 “An Independent Reading Program that Works!”, *International Schools Winter/Summer*, vol. 5, Issue 3. Documento digital: <http://www.ericmacknight.com/reading.html>, consultado a 06/06/2012.

MAIA, Armandina,

- 1999 “Co-Incidências no Ensino da Literatura”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 117-119.

MANGUEL, Alberto,

- 1996 *Uma História da Leitura*. 3.^a ed.. Trad. Ana Saldanha. Lisboa: Presença, 2010.

MARTIN, Béatrice, Aline Rios-Passagem et Hélène Weiss,

- 2009 “L’Album à l’école: de l’instant fécond au détail signifiant”, in Max Butlen et Violaine Houdart-Merot, *Intépréter et transmettre la littérature aujourd’hui*. Cergy-Pontoise: Université de Cergy-Pontoise, 2009.

MARTINS, Manuel Frias,

- 1999 “Matéria Negra e Ensino da Literatura”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 39-42.

MELO, Cristina,

- 1998 *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina.

MELO, Cristina (org.),

- 2002 *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do 1.º Encontro de DLLP*. Coimbra: Pé de Página.

MENDES, Carla Manuela Carvalho de Melo Oliveira,

- 2000 O processo alegórico no *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago: da noite branca à negra luz. Dissertação de mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa. Braga: Universidade do Minho.

MENDES, Margarida Vieira,

- 1997 “Pedagogia da literatura”, *Românica: Revista de Literatura*, n.º 6. Dep. de Literaturas Românicas, FLUL, pp. 155-166.

MILLER, J. Hillis,

- 2002 *On Literature*. New York: Routledge.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Departamento do Ensino Secundário,

- [2002] *Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos: Revisão curricular do ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 2003 *Reforma do Ensino Secundário: Documento orientador da revisão curricular ensino secundário*. [Lisboa]: Ministério da Educação.

MONIZ, António,

- 1995 *Para uma leitura de «Memorial do Convento» de José Saramago: uma proposta de leitura crítico-didáctica*. Lisboa: Presença.

MONTEIRO, George,

- 1999 “O Ensino da Literatura neste Momento”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 113-115.

MOORE, Robert,

- 1991 “Reading Between the Canon and the Curriculum: Issues of Legibility and Legitimacy”, *English Studies in Canada*, XVII, 4, pp. 421-435.

MORAIS, José,

- 1997 *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.

MOURÃO, José Augusto,

- 1997 “A Litote do Insuportável: Literatura e Poder”, *Ler*, 38, Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 48-51.

MOURÃO, Luís,

- 1986 «Poiética da Língua: (insónias sobre o ensino da língua e da literatura nos liceus)», Separata de *Diacrítica*, 1, Braga: Centro de Estudos Portugueses da Universidade do Minho, pp. 201-204.

NAJAFI, Shirin,

- [s.d.] “Fantastic Book Trailers and the Reason They’re so Good”, *The Rumpus*, <<http://therumpus.net/2013/06/fantastic-book-trailers-and-the-reasons-theyre-so-good/>>, consultado a 27/06/2013.

NEHRING, James H.,

- 2006 “Progressive vs. Traditional: Reframing an Old Debate”, *Education Week*, vol. 25, issue 21, pp. 32-33. Documento digital: <http://www.edweek.org/ew/articles/2006/02/01/21nehring.h25.html>, consultado a 06/05/2014.

NEWTON, K. M. (ed.),

- 1988 *Twentieth Century Literary Theory: A Reader*. London: MacMillan.

NUNZIATI, Geogette,

- 1988 “Pour construire un dispositif d’évaluation formatrice”. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 280, pp. 47-64. Documento digital: <http://web.ac->

toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf,

consultado a 20/11/2014.

NUSSBAUM, Martha,

2010 *Not for Profit: Why Democracy Need sthe Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

OECD,

2010 *PISA 2009 Assessment Framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. [s.l.]: OECD.

OLDENBURG, Ray,

1989 *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons and Other Hangouts at the Heart of a Community*. New York: Marlowe & Company.

ONDAATJE, Michael,

1992 *The English Patient*. London: Bloomsbury, 2004.

PÁL, Ferenc,

1999 “Problemas actuais do ensino da literatura”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 107-112.

PAPALIA, Diane E., Sally Wendkos Olds, & Ruth Duskin Feldman,

2001 *O Mundo da Criança*. Trad. e rev. cient. Isabel Soares *et al.*. Lisboa: MacGraw-Hill.

PAPERT, Seymor,

1993 *The children's machine: Rethinking School in the Age of Computer*. New York: Basic Books.

PARKER-POPE, Tara,

2015 “Writing your way to happiness”. *The New York Times*, 19/01/2015. Documento digital: <http://well.blogs.nytimes.com/2015/01/19/writing-your-way-to-happiness/>, consultado a 05/02/2015.

PAUL, Annie Murphy,

- 2012 “Your Brain on Fiction”. *The New York Times Sunday Review*, 17/03/2012.
Documento digital: http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-neuroscience-of-your-brain-on-fiction.html?pagewanted=all&_r=0, consultado a 15/01/2015.

PERRONE-MOISÉS, Leyla,

- 1990 *Flores de Escrivantina: Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras.
1999 “Consideração Intempestiva acerca do Ensino da Literatura na Pós-Modernidade”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 27-31.

PICCHIO, Luciana Stegagno,

- 2000 “O futuro do Passado: *O Ano de 1993* de José Saramago”, *Veredas*, vol. 3, tomo II, pp. 351-362.

PIEPER, Irene,

- 2006 *The Teaching of Literature: Preliminary Study*. Strasbourg: Language Policy Division – Council of Europe. Documento digital: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Pieper_fr.doc, consultado a 27/11/2014.

PIRES, Ana Márcia Martins,

- 2002 A entidade visível e invisível: o papel do narrador em *Ensaio Sobre a Cegueira* de José Saramago. Dissertação de mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa. Braga: Universidade do Minho.

POZUELO YVANCOS, José María,

- 2001 “O cânone na teoria literária contemporânea” (trad. Helena Carvalhão Buescu), in Helena Buescu, João Ferreira Duarte e Manuel Gusmão (org.), *Floresta Encantada: Novos Caminhos da Literatura Comparada*. Lisboa: D. Quixote, pp. 411-457.

PRADL, Gordon M.,

- 1996 *Literature for Democracy: Reading as a Social Act*. Portsmouth: Boynton/Cook.

PROBST, Robert E.,

- 1986 “Three Relationships in the Teaching of Literature”. *English Journal*, vol. 75, no. 1, p. 60-68. Documento digital: http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Instructional%20Strategies/probst-three%20relationships.pdf, consultado a 14/05/2013.
- 2004 *Response & Analysis: Teaching Literature in Secondary Schools*. 2nd ed.. Portsmouth, NH: Heinemann.

PURVES, Alan,

- 1981 “Competency in Reading”, in Charles M. Cooper (ed.), *The Nature and Measurement of Competency in English*. Urbana: National Council of Teachers of English. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED203369.pdf>, consultado a 12/02/2015.

RALHA, Sílvia Amorim,

- 2007 “Aspectos utópicos da obra de José Saramago”, *Palavras*, 32. Lisboa: APP, pp. 69-83.

REBELO, Luís de Sousa,

- 1983 “Os rumos da ficção de José Saramago”, in José Saramago, *Manual de Pintura e Caligrafia*. Lisboa: Caminho, pp. 7-38.

REES, C. J. van,

- 1983 “How a Literary Work Becomes a Masterpiece: On the Threefold Selection Practised by Literary Criticism”, *Poetics*, 12, pp. 397-418.

REIS, Carlos,

- 1998 *Diálogos com José Saramago*. Lisboa: Caminho.
- 2007 “Novos desafios que se colocam ao ensino do Português”, *Noesis*, n.º 71. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 16-21.
- 2008 “Recomendações”, in Carlos Reis (org.), *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 237-243.

REIS, Carlos (org.),

2008 *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

REIS, Carlos, et alii (org.),

2000 *Didáctica da Língua e da Literatura: Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.

RIBEIRO, Gabriel Mithá,

2004 *A Pedagogia da Avestruz: Testemunho de um Professor*. 2.^a ed.. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, Manuel,

2003 “Literatura e Legitimação”, *Cadernos de Literatura Comparada*, 8/9. Porto: Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, pp. 199-208. Documento digital: <http://www.ilcml.com/Var/Uploads/Publicacoes/Artigos/461cbe71de0d0.pdf>, consultado a 04/02/2014.

RICŒUR, Paul,

1976 *Teoria da Interpretação*. Intr. Isabel Gomes, trad. Artur Morão. Porto: Porto Editora, 1995.

RIOS, Jefferson del, et alii,

1999 “A Terceira Palavra: Entrevista com José Saramago”, *Revista Bravo!*, n.º 21, pp. 60-69.

ROCHE, Mark William,

2004 *Why Literature Matters in the 21st Century*. New Haven: Yale University Press.

ROCHETA, Maria Isabel, e Margarida Braga Neves (orgs.),

1999 *Ensino da Literatura: Propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos/Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

RODRIGUES, Angelina Ferreira,

- 2000 *O Ensino de Literatura no Ensino Secundário: Uma análise de manuais para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 2000 “Representações de leitura do texto literário em contexto escolar”, in Carlos Reis et al. (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras, pp. 241-253.

RODRIGUES, Neli Gomes Henriques,

- 2006 *Âmbito, Funções e Efeitos da Literatura na Escola: Discursos e representações de alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de mestrado em Literatura. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.

ROGUET, A. M.,

- 1980 *Iniciação no Evangelho*. Trad. B. P. Henriques. Porto: Perpétuo Socorro.

RORTY, Richard,

- 1997^a “*The Inspirational Value of Great Works of Literature*”, in Richard Rorty, *Achieving our Country: Leftist Thought in Twentieth Century America*. Cambridge: Harvard University Press, 1999, pp. 125-140.
- 1997^b “A Cultural Left”, in Richard Rorty, *Achieving our Country: Leftist Thought in Twentieth Century America*. Cambridge: Harvard University Press, 1999, pp. 75-107.

ROSADO, António, e Catarina Silva,

- 2001 “Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens”, <<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>>, consultado a 13/11/2014.

ROSE, Jonathan,

- 2002 “A Preface to a History of Audiences”, in *The Intellectual Life of the British Working Classes*. [s.l.]: Yale University Press, pp. 1-11.

ROSENBLATT, Louise,

- 1938 *Literature as Exploration*. London: Heinemann, 1970.

1964 “Towards a Transactional Theory of Reading”, *Journal of Literacy Research*, 1: 31, pp. 31-49. Documento digital: <http://jlr.sagepub.com>, consultado a 12/05/2013.

1978 *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1994.

[s.a.]

[1744?] *Arte de Furtar*. Ilust. João Abel Manta. Lisboa: Estúdios Cor, 1969.

[s.a.]

1998 *Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 3.

[s.a.]

1999 *Colóquio/Letras*, 151-152.

[s.a.]

1999 *Novo Testamento*. Cucujães: Editorial Missões.

[s.a.]

2002 *Relâmpago: Revista de Poesia*, 10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, Abril.

[s.a.]

2013 *Revista de Estudos Literários, 3: Ensino da Literatura*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

SÁ, Sandra Cristina Soutinho e,

2003 Interdiscursos e intertextos na obra saramaguiana: *Ensaio sobre a Cegueira*. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea. Braga: Universidade Católica Portuguesa.

SAINTE-BEUVE, Charles-Augustin,

1850 “O que é um clássico?”. Trad. Osvaldo Silvestre. *Revista de Estudos Literários*, 3. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2013, pp. 343-358.

SALLENAVE, Danièle,

1995 *À quoi sert la littérature?*, Paris: Éditions Textuel.

SANDE, Maria Paula Morgado,

- 2006 *Afecto à Literatura e à Cultura no Contexto Escolar da Pós-modernidade: Contributo para a modelação de um conceito ético-crítico de cultura e de cânone escolares no contexto ideológico, ontológico e antropológico da contemporaneidade, seguido de uma proposta de cânone para o ensino do português no nível de estudos secundários. Tese de doutoramento em Estudos Portugueses.* Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

SANTILLI, Maria Aparecida,

- 1999 “Literatura: a Formação em Tempo de Informação”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 33-38.

SARAMAGO, José,

- 1977 *Manual de Pintura e Caligrafia*. Lisboa: Caminho.
- 1980 *Levantado do Chão*. Lisboa: Caminho.
- 1982 *Memorial do Convento*. Lisboa: Caminho.
- 1984 *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Lisboa: Caminho.
- 1986 *A Jangada de Pedra*. Lisboa: Caminho.
- 1989 “Entrevista com José Saramago”, *Vértice*, 14, pp. 85-99.
- 1994^a *O Ano de 1993*. Lisboa: Caminho.
- 1994^b *Cadernos de Lanzarote: Diário – I*. Lisboa: Caminho.
- 1995^a *Cadernos de Lanzarote: Diário – II*. Lisboa: Caminho.
- 1995^b *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho.
- [1995] [Apresentação do livro *Ensaio sobre a Cegueira*]. Registo disponibilizado pelo CITI – Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, <http://www.citi.pt/cultura/literatura/romance/saramago/apr_ens3.html>, consultado a 17/07/2014.
- 1996 *Cadernos de Lanzarote: Diário – III*. Lisboa: Caminho.
- 1997^a *Cadernos de Lanzarote: Diário – IV*. Lisboa: Caminho.

- 1997^b *Todos os Nomes*. Lisboa: Caminho.
- 1997^c “O Autor como Narrador”, *Ler*, 38, Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 38-41.
- 1999 *Discursos de Estocolmo*. Lisboa: Caminho.
- 1999 “O Nosso depois de amanhã”, *Diário de Notícias* (Supl. *Notícias do Milénio*), 8 Jul., 1999.
- 2000 *A Caverna*. Lisboa: Caminho.
- 2002 *O Homem Duplicado*. Lisboa: Caminho.
- 2004 *Ensaio sobre a Lucidez*. Lisboa: Caminho.
- 2005^a “Deus como problema”, *Visão*, 18 Agosto, p. 58.
- 2005^b *As Intermitências da Morte*. Lisboa: Caminho.
- 2009 *O Caderno*. Lisboa: Caminho.
- 2010 *A Bagagem do Viajante*. 8.^a ed.. Lisboa: Caminho.

SAVATER, Fernando,

- 1991 *Ética para um Jovem*. 18.^a ed.. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: D. Quixote.
- 2009 *A Arte do Ensaio*. Trad. Francisco Telhado e Pedro Vidal, Lisboa: Temas e Debates / Círculo de Leitores.

SCHERER, Marge,

- 2011 “Perspectives / Screenagers: Making the Connection”, *Educational Leadership*, vol. 68, no. 5, p. 7. Documento digital: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Screenagers@-Making-the-Connections.aspx>, consultado a 17/02/2014.

SCHOLES, Robert,

- 1985 *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- 1989 *Protocolos de Leitura*. Trad. Lígia Gutterres. Lisboa: Edições 70, [1991].
- 1998 *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. New Haven: Yale University Press.

SCHOLES, Robert, Karl C. Klaus, Nancy Comley & Michael Silverman (eds.),

1991 *Elements of Literature: Essay, Fiction, Poetry, Drama, Film*. New York: Oxford University Press.

SEARLE, John,

1990 “The Storm Over the University “, *The New York Review of Books*, 6/12/1990. Documento digital: <http://www.ditext.com/searle/searle1.html>, consultado a 29/01/2014.

SEIXO, Maria Alzira,

1995 “Crónica sobre um livro anunciado: Ensaio sobre a cegueira”, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, n.º 652, pp. 11-12.

1999^a “Serventia e Servidão da Literatura”, *Incidências*, n.º 1. Lisboa: Colibri, pp. 9-15.

1999^b “O romance da Literatura: comunicação, práticas e ficções”, in Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga das Neves (org.), *Ensino da Literatura: Propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos/Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 111-137.

1999^c *Lugares da Ficção em José Saramago: o essencial e outros ensaios*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

SEQUEIRA, Maria de Fátima, et alii (org.),

1989 *O Ensino-aprendizagem do Português. Teorias e práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

SERÓDIO, Cristina,

2002 “O ensino da literatura: concepções e práticas”, *Palavras*, 21. Lisboa: APP, pp. 31-36.

2010 “O Programa de Literatura Portuguesa e as suas circunstâncias”, *Palavras*, 38. Lisboa: APP, pp. 19-23.

SHKLOVSKY, Viktor,

1917 “Art as Technique”, in Lee T. Lemons & Marion J. Reis (eds. and transl.), *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. Lincoln: The University of Nebraska Press, 1965, pp. 5-22.

SHOWALTER, Elaine,

2003 *Teaching Literature*. Malden, MA: Blackwell.

SILVA, Armando Malheiro da, et alii,

2009 “A Literacia Informacional no Espaço Europeu do Ensino Superior: Estudo das competências de informação em Portugal (primeiros resultados globais)”, in Maria de Lourdes Dionísio, José António Brandão de Carvalho e Rui Vieira de Castro (org.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera. Documento digital: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12033>, consultado a 23/04/2014.

SILVA, João Amadeu Carvalho da, José Cândido de Oliveira Martins, Miguel Gonçalves,

2011 *Pensar a Literatura no Século XXI*. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.

SILVA, João Céu e,

2009 *Uma Longa Viagem com José Saramago*. Porto: Porto Editora.

SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da,

1989 *José Saramago: Entre a História e a Ficção: Uma saga de Portugueses*. Lisboa: Dom Quixote.

2000 *O Averso do Bordado: Ensaios de literatura*. Lisboa: Caminho.

SILVA, Vítor Aguiar e,

1988 *Teoria da Literatura*. 8ª ed.. Coimbra: Almedina, 2002.

1999 “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, *Diacrítica*, 13-14, pp. 23-31.

- 2002 “Há um tempo para formar o leitor”, *Palavras*, 21. Lisboa: APP, pp. 7-21.
- 2010 *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e as Políticas de Língua Portuguesa*. Coimbra, Almedina.

SILVESTRE, Osvaldo,

- 2006 *Revisão e Nação: os limites territoriais do cânone literário*. Tese de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- 2013 “«O que é um Clássico?» *Sainte-Beuve*: Breve apresentação”, *Revista de Estudos Literários*, 3. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 333-341.

SLATOFF, Walter J.,

- 1970 *With Respect to Readers: Dimensions of Literary Response*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

SOBRINHA, Elisabeth Del Nero,

- 2011 “Categorização e imagens no *Ensaio sobre a cegueira*”, *Veredas online*, n.º 2, pp. 221-233, <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/artigo-171.pdf>>, consultado a 09/02/2015.

SOUSA, Helder Diniz de (coord.),

- 2010 *Projecto Testes Intermédios: Relatório 2010*. [s.l.]: GAVE.
- 2011 *Exames Nacionais: Relatório 2010*. [s.l.]: GAVE.
- 2012 *Projecto Testes Intermédios: Relatório 2011*. [s.l.]: GAVE.
- 2013 *Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012*. [s.l.]: GAVE.
- 2013 *Projecto Testes Intermédios: Relatório 2012*. [s.l.]: GAVE.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de,

- 1993 *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Asa.

SOUZA, Roberto Acízelo de,

- 2010 s.v. "Literatura", *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado a 26-10-2011.

STANLEY, Sandra Kumamoto,

2004 “The Excremental Gaze: Saramago’s *Blindness* and the Disintegration of the Panoptic Vision”, *Critique*, vol. 45, no. 3, pp. 293-308.

STARKMAN, Harvey,

1974 “The Court of Inquiry”, in Allan Berger & Blanche Hope Smith (eds.), *Re-Vision: Classroom Practices in Teaching English, 1974-1975*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 84-86. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097708.pdf>, consultado a 12/02/2015.

STOW, Simon,

2006 “Reading our Way to Democracy?: Literature and Public Ethics”, *Philosophy and Literature*, 30, pp. 410-423. Documento digital: <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/sastow/readingourway>, consultado a 05/02/2014.

SUMARA, Dennis J.,

2002 *Why Reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

TABORDA, Maria João,

[s.d.] *A Utilização de Internet em Portugal 2010*. Lisboa: Lisbon Internet and Networks Institute, ISCTE.

TABUCCHI, Antonio,

1999 “Como percorri o século XX”. Trad. Miguel Serras Pereira. In AAVV., *Do Mundo da Imaginação à Imaginação do Mundo*. Lisboa: Fim de Século, pp. 267-278.

TEIXEIRA, Cristina Maria B.,

2000 O Universo Intertextual em *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago. Dissertação de mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

TODOROV, Tzvetan,

1987 *La Notion de littérature*. Paris: Seuil.

2007 *La Littérature en péril*. Paris: Flammarion.

2008 *Introdução à Literatura Fantástica*. Trad. M. C. Correa Castello. 3.^a ed.. São Paulo: Perspectiva.

TOLSTOY, Leo,

1904 *What Is Art?*. Transl. Aylmer Maude. New York: Funk & Wagnalls. Documento digital: <https://archive.org/stream/whatisart00tolsuoft#page/70/mode/2up>, consultado a 09/07/2014.

TOMÁS, Maria Manuela Rodrigues,

1998 O "Ensaio sobre a cegueira" na construção de um anti-Édipo. Dissertação de mestrado em Estudos Portugueses - Literatura Portuguesa Contemporânea. Lisboa: [s.n].

TOMPKINS, Jane P.,

1978 “Subjective Criticism by David Bleich”, *MLN*, vol. 93, no. 5, pp. 1068-1073. Documento digital: http://www.jstor.org/discover/10.2307/2906466?uid=3738880&uid=2&uid=4&s_id=21104075819387, consultado a 26/05/2014.

TURNER, Mark,

1996 *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.

VALE, Susana,

2011 “A transição de um paradigma tradicional para uma avaliação autêntica das aprendizagens: uma cultura avaliativa em que os objectivos e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são interdependentes” [Reflexão disponibilizada em linha pelo Departamento de Pedagogia]. Porto: Universidade Católica Portuguesa, <http://www.meloteca.com/pdf/susana-vale_avaliacao-reflexao-2.pdf>, consultado a 25/11/2014.

VENÂNCIO, Fernando,

2000 *José Saramago: A luz e o sombreado*. Porto: Campo das Letras.

VERDELHO, Telmo,

- 2013 “A Língua e a Literatura: Reflexões para uma Pedagogia Coalescente”, *Revista de Estudos Literários*, 3. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 13-53.

VIEGAS, Francisco José,

- 1995 “Ensaio sobre a loucura do mundo”, *Visão*, n.º 137, p. 96.

VIEGAS, Francisco José (coord.),

- 1998 *José Saramago: Uma voz contra o silêncio*. Lisboa: Caminho.

VIEIRA, Maria do Carmo,

- 2009 *A Arte, Mestra da Vida: Reflexões sobre a escola e o gosto pela leitura*. Lisboa: Quimera.
- 2010 *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

VILELA, Maria Graciete,

- 2005 “Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade”, in Graça Maria Rio-Torto, Olívia Figueiredo e Fátima Silva (coord.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. II, pp. 633-641.

VILLARDI, Raquel,

- 2002 “Formação de Leitores. Estratégias para uma metodologia do gosto”, *Palavras*, 21. Lisboa: APP, pp. 23-30.

WAGNER, Mark,

- 2005 “Teaching Humanities in New Ways: and Teaching New Humanities”, *The Humanist: a magazine of critical inquiry and social*, American Humanist Association. Documento digital: <http://www.thehumanist.org>, consultado a 21/11/2011.

WELLEK, René, & Austin Warren,

- 1942 *Teoria da Literatura*. Trad. José Palla e Carmo. 5.^a ed.. Mem-Martins: Europa-América, [s.d.].

WILHELM, Jeffrey D., & Bruce Novak,

- 2011 *Teaching Literacy for Love and Wisdom: Being the Book and Being the Change*. New York: Teachers College.

WILHELM, Jeffrey,

- 2010 “Creating Third Spaces: Promoting Learning through Dialogue”, *Voices from the Middle*, vol. 8, no. 2, pp. 55-58. Documento digital: <http://bswpservicelearningandinquiry.wikispaces.com/file/view/wisdom+and+third+space.pdf>, consultado a 20/09/2012.

WILIAM, Dylan,

- 2006 “Assessment for learning: improving teaching quality and test scores”, *RBS Currents*,
<http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/RBS%20currents.pdf>, consultado a 18/11/2014.
- 2008 “Changing Classroom Practice”, *Educational Leadership*, vol. 65, no. 4. Documento digital:
<http://rapps.pbworks.com/f/Julia%20Articles%20ASLI%202011.pdf>, consultado a 26/01/2015.
- 2011 “How do we prepare students for a world we cannot imagine? [Salzburg Global Seminar, December 2011], in Dylan Wiliam, *Optimizing Talent: Closing Educational Gaps Worldwide. How do we prepare students for a world we cannot imagine?*, Dylan Wiliam Center, 2014,
<http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html>, consultado a 02/01/2015.

WOLPERT, Stuart,

- 2008 “Crafting your image for your 1,000 friends on Facebook or MySpace”, *UCLA Newsroom*, <<http://newsroom.ucla.edu/portal/ucla/crafting-your-image-for-your-1-71910.aspx>>, consultado a 09/04/2014.

WOOLF, Virginia,

- 1925 “The Modern Essay”, in Virginia Woolf, *The Common Reader*, I. Documento digital: *The Common Reader, First Series (1925)*. A Project Gutenberg of

Australia eBook, 2003,
<<http://gutenberg.net.au/ebooks03/0300031h.html#C00>>, consultado a
07/07/2014.

- 1932 “How should one read a book?”, in Virginia Woolf, *The Common Reader*. Documento digital: *The Common Reader, Second Series*, by Virginia Woolf. The University of Adelaide, 2014, <www.ebooks.adelaide.edu.au>, consultado a 10/05/2012.

YODER, A. C.,

- 1974 “Another Direction: literature in reverse”, in Allan Berger & Blanche Hope Smith (eds.), *Re-Vision: Classroom Practices in Teaching English, 1974-1975*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 77-79. Documento digital: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097708.pdf>, consultado a 12/02/2015.